

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Geografie
Studijní obor: Globální migrační a rozvojová studia



Bc. Petra Tillová

**Faktory rozvoje vzdělanosti v Africe a jejich regionální
diferenciace**

Factors of education in Africa and their regional differentiation

Diplomová práce

Vedoucí práce: RNDr. Jiří Hasman, Ph.D.

Praha, 2019

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 3. 12. 2018

Bc. Petra Tillová

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala své rodině a příteli za podporu během celého studia. Velký dík patří mému školiteli RNDr. Jiřímu Hasmanovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a trpělivost.

Faktory rozvoje vzdělanosti v Africe a jejich regionální diferenciaci

Abstrakt

Vzdělání je jedním ze základních motorů rozvoje a jeho důležitost v chudých zemích je nezpochybnitelná. Cílem práce je identifikovat nejvýznamnější faktory ovlivňující vzdělávání a ty následně analyzovat a rozebrat za pomoci dalších zdrojů a dat. Teoretická část je věnována zdůraznění komplexity v problematice vzdělávání a vybraným přístupům ke studiu faktorů vzdělanosti. Empirická část se skládá z rešerše souhrnných zpráv UNDP (MDGs) a UNESCO (EFA) za země, kde byly tyto zprávy dostupné v angličtině, a analýzy jednotlivých identifikovaných faktorů, jejichž možné působení je diskutováno na základě dalších odborných studií. Faktory byly kategorizovány na základě literatury, bylo rozlišeno hlavní dělení na makro a mikro faktory, dále pak dle povahy věci. Nejčastěji byly ve zprávách zmiňovány školní faktory (školní výdaje, kvalita učitelů), politické a ekonomické faktory (chudoba) či sociokulturní faktory (postavení žen). Z analýzy použitých zdrojů však vyplynulo, že naprosto zásadní je právě komplexní pohled a zahrnutí co největšího možného počtu faktorů do studia dané problematiky. Pro doplnění a snahu popsat možné regionální diferenciaci byly porovnány variační koeficienty za jednotlivé skupiny obyvatel členěných dle relevantních charakteristik, jako je pohlaví, bohatství, náboženství a další. Na základě výsledků bylo zjištěno, že se zvyšujícím se stupněm vzdělání roste míra variability. Vysoká míra diferenciaci byla nalezena například v rámci porovnání kvintilů populace dle příjmu, nejmenší naopak mezi muži a ženami.

Klíčová slova: Afrika, gramotnost, nerovnost, regionalizace, vzdělání

Factors of education in Africa and their regional differentiation

Abstract

Education is one of the primary driving forces of development and its importance in the poor countries is undoubtable. The aim of the diploma thesis is to identify the most significant factors affecting education in African states and to analyse them by using of the additional sources and data. The theoretical part points out the complexity in the education and introduces selected approaches in the education studies. The empirical part consists of the research of summary reports by UNDP (MDGs) and UNESCO (EFA) for countries with available reports in English; and analysis of particular factors connected of discussion with another scientific publications. These factors were classified on the basis of literature, to macro and micro factors first, subsequently according to the meaning. The most mentioned factors in the summary reports were school factors (school expenditures, teacher quality), political and economic factors (poverty) or sociocultural factors (women status). According to the conducted research it is obvious that the complex perspective of this issue and including as much factors as possible is essential. The variation coefficient was set for the possibility to find regional differentiation for particular groups of people based on selected features such as sex, wealth, religion and so on. According to the results, it is apparent that the extent of variability is increasing with the education degree. High differentiation was found in the quintiles of income comparison of the population, the lowest differentiation was found in between men and women.

Keywords: Africa, education, inequality, literacy, regionalization

OBSAH

SEZNAM OBRÁZKŮ	7
SEZNAM TABULEK A PŘÍLOH	9
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	10
1. ÚVOD	11
1.1 Cíle a struktura práce.....	13
2. TEORETICKÁ ČÁST	15
2.1 Komplexní pojetí problematiky vzdělávání	15
2.2 Nejistota modelu („model uncertainty“).....	18
2.3 Komplexní přístupy ke studiu faktorů rozvoje vzdělanosti.....	19
3. METODICKÁ ČÁST.....	24
3.1 Zdroje výzkumu	25
3.1.1. Rozvojové cíle tisíciletí – Millenium Development Goals (MDGs).....	26
3.1.2. Vzdělání pro všechny – Education for All (EFA)	28
3.1.3. Rešerše hodnotících zpráv	31
3.1.4. Datové zdroje a odborné články	34
4. EMPIRICKÁ ČÁST	37
4.1 Základní přehled.....	38
4.1.1. MAKRO faktory.....	38
4.1.2. MIKRO faktory	41
4.2 Školní faktory.....	43
4.2.1. Školní výdaje	43

4.2.2.	Materiální vstupy	46
4.2.3.	Kvalita učitelů	52
4.3	Společenské, politické, ekonomické faktory	59
4.3.1.	Chudoba.....	59
4.3.2.	Ozbrojené konflikty	66
4.4	Sociokulturní faktory	71
4.4.1.	Postavení žen a jeho dopad na vzdělanost.....	71
4.5	Zdravotní faktory	85
4.5.1.	Onemocnění AIDS a dopady na populaci (mikro perspektiva).....	85
4.5.2.	Podpůrné programy v boji s AIDS (makro perspektiva).....	89
4.6	Geografické faktory	92
4.6.1.	Situace na venkově	92
4.7	Regionalizace a porovnání variability.....	97
5.	ZÁVĚR.....	105
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ DAT	111
	PŘÍLOHY	117

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Míra gramotnosti dospělých ve světě, 2015	12
Obr. 2: Schématický diagram dle Lauchande a Howie vyjadřující způsob klasifikace faktorů rozvoje vzdělanosti.....	21
Obr. 3: Schéma členění faktorů	33
Obr. 4: Školní faktory ve zprávách MDGs, vybrané státy Afriky	39
Obr. 5: Kontextuální faktory ve zprávách MDGs, vybrané státy Afriky	40
Obr. 6: Mikro faktory ve zprávách MDGs, vybrané státy Afriky	42
Obr. 7: Celkový počet let bezplatného vzdělání a téma školního v hodnotících zprávách, Afrika.....	44
Obr. 8: Průměrný počet žáků na jednu učebnici matematiky a čtení a téma učebnic v hodnotících zprávách, primární vzdělávání, Afrika.....	48
Obr. 9: Podíl elektrifikovaných škol primárního vzdělávání (v %) a téma elektrifikace v hodnotících zprávách, Afrika.....	49
Obr. 10: Téma jídel ve škole v hodnotících zprávách, Afrika	50
Obr. 11: Výskyt tématu učitelů v hodnotících zprávách MDGs, Afrika, vybrané státy. 53	
Obr. 12: Podíl vzdělaných (kvalifikovaných) učitelů v primárním vzdělávání, Afrika .	54
Obr. 13: Průměrný počet žáků na jednoho učitele (pupil-teacher ratio) v primárním vzdělávání, Afrika.....	55
Obr. 14: Rozdíl v míře dokončení primárního vzdělání mezi nejbohatším a nejchudším kvintilem populace, v p.b., Afrika	60
Obr. 15: Podíl dětí 7–14 let, kteří chodí do školy i do práce, Afrika.....	65
Obr. 16: Průměrný počet hodin, které děti 7–14 let chodící zároveň do školy, tráví týdně v práci, Afrika	66
Obr. 17: Výdaje na vzdělání a zbrojení jako podíl HDP a téma konfliktu, Afrika.....	67

Obr. 18: Výdaje na vzdělání a zbrojení (% HDP), Afrika	69
Obr. 19: Dívky v primárním vzdělávání, které nechodí do školy, porovnání s chlapci, Afrika	72
Obr. 20: Dívky v nižším sekundárním vzdělávání, které nechodí do školy, porovnání s chlapci, Afrika	73
Obr. 21: Dívky ve vyšším sekundárním vzdělávání, které nechodí do školy, porovnání s chlapci, Afrika	74
Obr. 22: Postoje žen k domácímu násilí a jeho výskyt, Afrika	75
Obr. 23: Podíl dětských manželství do 18 let věku (v %) a jejich výskyt v hodnotících zprávách, Afrika	77
Obr. 24: Podíl dětských manželství do 15 let věku (v %), Afrika	78
Obr. 25: Podíl dívek, které porodily do 18 let věku (v %) a téma těhotenství mladistvých v hodnotících zprávách, Afrika	82
Obr. 26: Podíl HIV pozitivních lidí (v %) a téma AIDS v hodnotících zprávách, Afrika	86
Obr. 27: Podíl osob, které mají znalosti o sexuálním přenosu AIDS dle vzdělání a pohlaví (v %), Afrika	91
Obr. 28: Rozdíl v průměrném počtu let vzdělávání mezi obyvateli venkova a města a problém vzdálenosti ve zprávách, Afrika	94
Obr. 29: Škála hodnot variačních koeficientů	97
Obr. 30: Variační koeficient míry dokončení v primárním vzdělávání pro vybrané skupiny, Afrika	98
Obr. 31: Variační koeficient míry dokončení v nižším sekundárním vzdělávání pro vybrané skupiny, Afrika	99
Obr. 32: Variační koeficient míry dokončení ve vyšším sekundárním vzdělávání pro vybrané skupiny, Afrika	100

SEZNAM TABULEK A PŘÍLOH

Tab. 1: Způsob klasifikace faktorů ovlivňujících vzdělávání dle jednotlivých autorů...	20
Tab. 2: Seznam států, za které byla provedena rešerše hodnotících zpráv, Afrika	31
Tab. 3: Četnost výskytu faktorů obsažených v empirické části práce, dle počtu států...	37
Příloha 1: Faktory ovlivňující vzdělávání vyplývající z analýzy hodnotících zpráv MDGs, vybrané státy Afriky	117
Příloha 2: Faktory ovlivňující vzdělávání vyplývající z analýzy hodnotících zpráv EFA, vybrané státy Afriky	133
Příloha 3: Hodnoty variačních koeficientů pro míru dokončení vzdělávání dle skupin vzdělání a vybraných charakteristik, státy Afriky	140

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

DHS	Demographic and Health Surveys
EFA	Education for All
EMIS	Education Management Information System
ILO	International Labour Organization
JAR	Jihoafrická republika
MDGs	Millenium Development Goals
MICS	Multiple Indicators Cluster Survey
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
OSN (UN)	Organizace spojených národů (United Nations)
p.b.	procentní bod
SDGs	Sustainable Development Goals
UNDP	United Nations Development Programme
UNECA	United Nations Economic Commission for Africa
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESCO-UIS	UNESCO Institute for Statistics
UNFPA	United Nations Population Fund
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNSD	United Nations Statistics Division
WB	World Bank
WFP	World Food Programme
WIDE	World Inequality Database on Education
WHO	World Health Organization

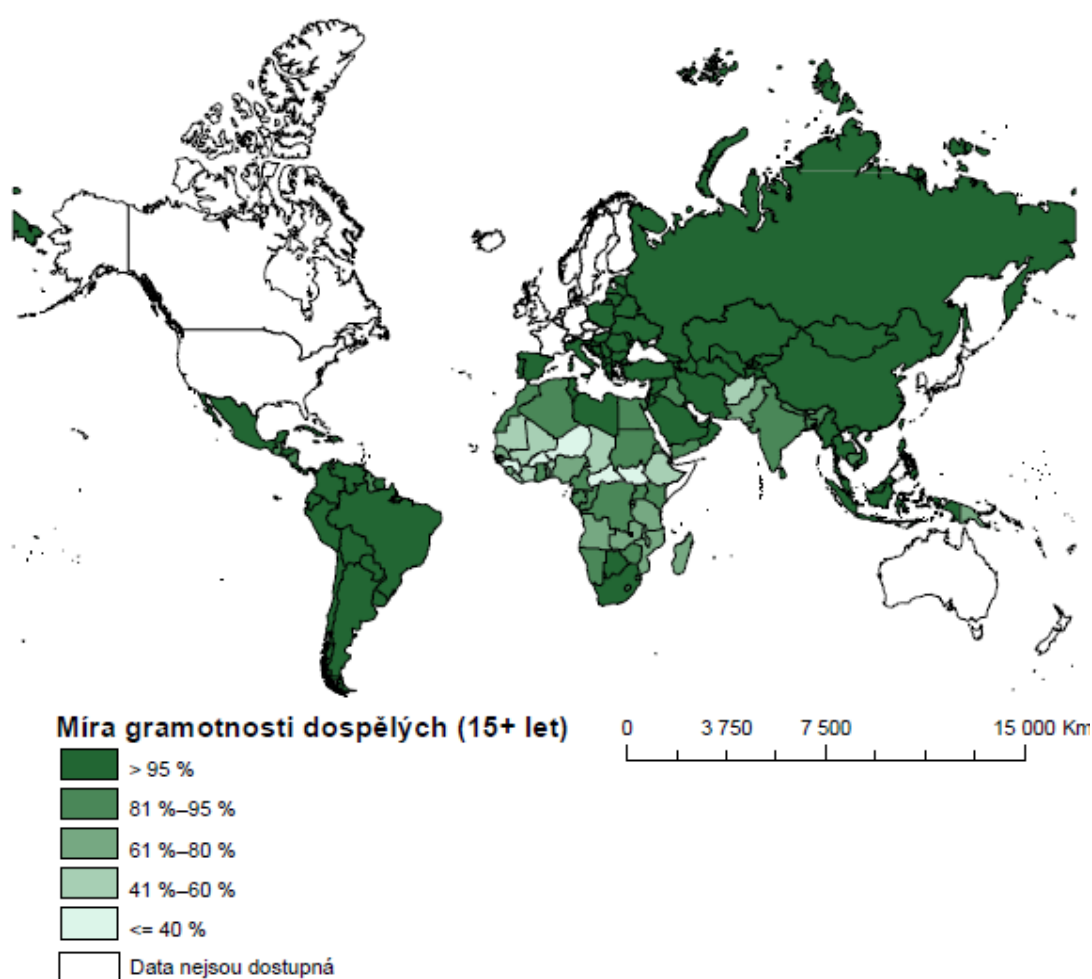
1. ÚVOD

Vzdělání, tak důležité a často stále nedosažitelné, je základní podmínkou rozvoje, ať už osobního, či společenského. V chudých zemích to pak platí dvojnásob – vzdělání umožňuje lidem vymanit se z bludného kruhu chudoby, získat lépe placené zaměstnání či vyšší společenské postavení. Problémem nedostatečného vzdělání ve spojení s rozvojem zemí se v posledních desetiletích zabývalo nemálo mezinárodních organizací. Je však patrné, že ačkoliv došlo v těchto zemích k velkému pokroku, a to nejen ve vzdělanosti, mnoho států čeká ještě dlouhá cesta, během níž musí být překonány mnohé bariéry. Pokrok je navíc velmi nerovnoměrný, rozdíly mezi zeměmi, regiony i jednotlivými skupinami populace jsou značné (Fleet 2012; Watkins 2013). Bohužel, Afrika je v oblasti vzdělání stále velmi zaostávajícím regionem, což potvrzují i mnohé ukazatele vzdělanosti. Jedním z nejčastěji užívaných je míra gramotnosti, vyjadřovaná buď pro dospělou populaci (v tomto případě pro všechny osoby 15leté a starší) nebo mladistvé (tj. 15–24 let). Právě míra gramotnosti dospělých, definovaná UNDP (2016) jako podíl osob starších 15 let se schopností číst a psát alespoň základní věci a porozumět jednoduchému textu, je znázorněna na obrázku 1. Z kartogramu je patrné zaostávání zejména států střední, západní a východní Afriky. Absolutně nejhůře z hlediska gramotnosti je na tom Niger, kde je gramotná pouze necelá čtvrtina obyvatelstva starší 15 let (UNESCO-UIS 2018).

Bezúspěšnou situaci v oblasti vzdělávání potvrzuje i Fleet (2012), který uvádí, že z téměř 130 milionů dětí školního věku v Africe jich asi 17 milionů nebude nikdy chodit do školy. Watkins (2013) dokonce tvrdí, že nyní nenavštěvuje základní školu každé třetí dítě v Africe. Další 37 milionů pak i přes svou školní docházku zůstává ale nadále v důsledku špatné kvality vzdělávání a neefektivního systému školství v podstatě téměř

negramotných (Fleet 2012). Velký je i podíl těch, které opustí školu předčasně. Kromě těchto absolutních čísel nalézáme i obrovské nerovnosti mezi jednotlivými skupinami populace, Fleet (2012) zmiňuje například rozdíly mezi chudými a bohatými, Shepherd (2010) pak mezi muži a ženami. Kromě toho je nevalná i kvalita vzdělávání – velmi častá je absence učitelů, nedostatek učebnic či přeplněnost tříd (Watkins 2013). To vše napovídá, že můžeme u Afriky mluvit o krizi ve vzdělávání. Právě vzdělaná populace je však hlavní prioritou pro rozvoj zemí.

Obr. 1: Míra gramotnosti dospělých ve světě, 2015



Zdroj: UNESCO-UIS 2018, vlastní zpracování

Za jednu ze zásadních složek vedoucích k celkovému rozvoji země proto můžeme označit zvyšování gramotnosti obyvatel a zlepšování kvality vzdělávání. K jeho dosažení je nejprve nutné najít překážky, které pokroku brání, a také pozitivní cesty, které naopak vedou ke zlepšení vzdělanosti. Vzdělávání v Africe totiž stále zůstává

nevyřešeným a velmi aktuálním tématem, jemuž by i nadále měla být věnována pozornost. Z výše uvedeným důvodu je vzdělávání v Africe ústředním tématem i mé diplomové práce.

1.1 Cíle a struktura práce

Pro odbourání vysoké negramotnosti je nutno nejprve poznat, které faktory brání rozvoji vzdělanosti či které naopak podporují její rozvoj. Jak je dále patrné z obrázku 1, v Africe najdeme velké regionální nerovnosti v oblasti vzdělání. Práce se proto pokouší zjistit, jaké jsou hlavní faktory, které rozvoj vzdělání ovlivňují, a jakým způsobem, a sekundárně pak také, zda jsou tyto faktory regionálně diferencované a mohou nám pomoci vysvětlit rozdíly ve vzdělanosti mezi jednotlivými státy. Důležitý je na tomto místě především komplexní přístup ke studiu těchto faktorů, a proto byl v empirické části práce zvolen postup rešerše souhrnných zpráv, které se pokoušejí identifikovat nejvýznamnější faktory a následně je dle významnosti analyzovat za pomoci dalších zdrojů. Při rešerši byl použit induktivní postup, aby se zabránilo opomenutí některých možných faktorů. Ten vychází z empirického zjištění faktorů za jednotlivé státy, ty jsou následně analyzovány ve snaze vyvodit objektivní závěry. Extenzivní přístup vyhledání faktorů je doplněn rozbořem literatury čítajícím případové studie. Tato diskuse s literaturou, jež prostupuje celou empirickou částí práce, umožňuje následně pochopit a zdůvodnit fungování mechanismů, které za faktory ovlivňujícími vzdělávání stojí. Na konci jsou pak shrnuty všechny poznatky, které jsou statisticky doplněny.

Diplomová práce vychází ze dvou hlavních výzkumných otázek, na základě kterých se odvíjí cíle práce:

- Které faktory hrají největší roli v procesu rozvoje vzdělanosti?

Prvním cílem diplomové práce je pomocí rešerše souhrnných (výstupních) zpráv mezinárodních organizací jednotlivých afrických zemí vyhledat faktory, jež se vztahují k procesu vzdělávání. Druhým cílem je tyto faktory analyzovat a zhodnotit jejich význam, a tedy najít takové faktory, které se v procesu rozvoje vzdělanosti jeví jako nejdůležitější, zároveň též ověřit nutnost komplexního přístupu. Třetím cílem je pak tyto faktory s pomocí další vhodné literatury a statistických dat detailněji rozebrat a vysvětlit některé konkrétní mechanismy, jak tyto faktory ovlivňují vzdělávání.

- Je patrná nějaká regionální diferenciacce těchto faktorů?

Čtvrtým cílem práce, vztahujícím se již ke druhé výzkumné otázce, je pomocí vybrané statistické metody najít možné regionální diferenciacce faktorů v rámci Afriky a pokusit se o jejich zdůvodnění. Pátým, souhrnným cílem, je pak shrnout zjištěné poznatky a pokusit se definovat nejdůležitější faktory v procesu vzdělávání.

Diplomová práce je členěna do třech hlavních kapitol. V teoretické části jsou zmíněny vybrané přístupy ke studiu faktorů ovlivňujících vzdělávání, které zdůrazňují komplexní přístup, na němž je diplomová práce založena. Metodická část popisuje metodiku a veškeré zdroje, ať již datové či rešeršní, ze kterých diplomová práce vychází. Stěžejní (empirická) část práce je rozdělena do několika dalších podkapitol, které se zabývají jednotlivými faktory ovlivňujícími vzdělávání. Na konci je tato část doplněna základní popisnou statistickou analýzou. Následuje závěr práce, seznam použité literatury a přílohy.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Komplexní pojetí problematiky vzdělávání

Cílem teoretické části je zdůraznit a zhodnotit důležitost komplexního přístupu při studiu rozvoje vzdělanosti, což podtrhuje i teorie „model uncertainty“. Z tohoto důvodu se kapitola nezabývá jednotlivými faktory, ale kromě zdůraznění komplexity představuje i jednotlivé přístupy různých autorů při třídění faktorů, které ovlivňují vzdělanost a které jsou výchozími pro empirickou část práce. Literaturu zaměřenou na souvislost mezi těmito faktory a vzdělaností tak využívám hojně až v empirické části práce.

Ve studiích, které se zabývají faktory rozvoje vzdělanosti a jeho bariérami, se často setkáváme se zacílením pouze na vybranou skupinu faktorů bez ohledu na působení dalších vlivů. Pro správné pochopení a také implementaci vzdělávacích programů či změn s cílem rozvoje vzdělanosti je podstatné vnímat souběžně všechny faktory, které v dané situaci působí. Ačkoliv totiž existuje řada konceptů, je naprosto klíčové vždy zahrnout co největší možný počet faktorů (Hallinger a Heck 2011; Schiefelbein a Simmons 1978). Je třeba tedy zdůraznit vliv i těch faktorů, které mají na výsledky žáků ve vzdělávání pouze nepřímý efekt, avšak jsou v celém procesu neméně důležité. Následně proto budou představeny výzkumy, které komplexnost a multifaktorové pojetí zdůrazňují a zároveň vysvětlují i možné problémy, které mohou vzniknout, pokud tento přístup nerespektujeme. Právě toto zjištění je inspirací pro empirickou část diplomové práce, která se o komplexní přístup pokouší.

Komplexní přístup ve studiu dané problematiky je patrný například u autorů Masino a Nino-Zarazúa (2016), kteří ve svých výzkumech faktorů ovlivňujících vzdělávání nevytyčují jedinou sílu, která by výrazně přispívala ke zlepšení kvality vzdělávání, ale

zdůrazňují nutnost zohlednění kontextuálních faktorů, jako například společenských norem, a důraz na jedinečné podmínky v odlišných regionech. Právě regionální odlišnosti jsou v rozvojových zemích zcela zásadní faktor, který je třeba brát v potaz. V současné době totiž dle Zhanga (2005, cit. v Lauchande a Howie 2016, s. 31) hrají právě regionální nerovnosti větší roli než nerovnosti dle jiných charakteristik (etnicita, sociální třída). S tímto přístupem se ztotožňují i Glewwe a Muralidharan (2016), kteří uvádějí příklad důležitosti znalosti místního prostředí – zavedení učebnice ve třídě samo o sobě nemusí mít významný vliv na zlepšení kvality vzdělávání. K tomu dojde, jen pokud jsou brány v potaz další faktory i souběžně působící jiné proměnné – jako příklad autoři uvádějí znalost angličtiny, která je pro čtení některých moderních učebnic nezbytná. Děti z chudších rodin, které anglicky neumějí, nemohou učebnici porozumět a rozdíl mezi nimi a anglofonními dětmi se ještě rozšiřuje. Podobně tak i Fullan (2007) vysvětluje kvalitní změnu ve vzdělávání jako nutně multidimenzionální se zahrnutím všech úrovní – školy, třídy, učitele, žáků i rodin. Zdůrazňuje důležitost strategií, které kombinují top-down i bottom-up přístup a mají tím pádem větší šanci na úspěch. Podobně komplexní pohled nacházíme pak i u Hallingera a Hecka (2011).

Reezigt a Creemers (2005) zase upozorňují, že je vždy třeba mít v povědomí také variabilitu prostředí a fakt, že přístup a model, který uspěl na jednom místě za určitých okolností, nemusí někde jinde fungovat vůbec. Tento problém označujeme jako externí validita¹. Koncept rozvoje je totiž zakořeněný ve vzdělávacím kontextu dané země, je tedy třeba chápat možné rozdíly a aplikovat je i v přístupech, což považuji za velmi důležité.

Fuller (1987) pak zdůrazňuje již zmíněnou multifaktorovou podmíněnost a kontext, v jakém jsou jednotlivé faktory sledovány. Upozorňuje, že některé proměnné jsou systematicky ve studiích zanedbávány nebo na ně není kladen patričný důraz – uvádí například programy školního stravování a jejich možný vliv na výsledky žáků ve škole

¹ Externí validitou se rozumí zobecnitelnost výsledků na širší populaci než té, u níž proběhl výzkum. Ohrožení externí validity může být způsobeno prostředím, v němž se výzkum odehrává a které může měnit chování respondentů. Při výzkumu je taktéž důležité neopomenout jedinečné vlastnosti zkoumaným osob, které je těžké zobecnit (Vaculík 2018).

či jejich docházku. U výzkumu kvality učitelů kritizuje autor přehlížení jejich reálných dovedností na úkor formální kvalifikace či podobných proměnných.

Právě důležitostí zahrnutí i kvalitativní stránky výzkumu vzdělávání se zabývali Behrman a Birdsall (1983) při výzkumu rozvoje vzdělanosti v Brazílii. Vyvracejí teorii založenou na jednoduchém tvrzení, že budoucí příjem v zaměstnání je přímo úměrný výši vzdělání, a zdůrazňují nezbytnost začlenění kvalitativní složky vzdělávání. Její vynechání totiž může nadhodnocovat skutečné dopady vzdělávání. Často tak například zmiňovaný rozdíl v platech mezi venkovským a městským obyvatelstvem je otázkou odlišné kvality vzdělávání v daném typu školy, podobně můžeme vysvětlit i rozdíly regionální. Autoři kritizují standardní a dosud velmi často používané přístupy založené jen na kvantitativních faktorech, jako je počet let strávených ve škole či výška kvalifikace učitelů. Je patrné, že tyto studie pak mohou vytvářet velmi nepřesné závěry. A navíc, pokud jsou intervence ve vzdělávání zaměřovány i na kvalitu, návratnost vzdělávání je následně mnohem vyšší.

Schiefelbein a Simmons (1978) upozorňují, že nezohlednění multifaktorové podmíněnosti se může projevit špatnou interpretací naměřených korelací (nepravá korelace). Například pak u měření vlivu zdravotního stavu na vzdělání je patrná souvislost zdravotního stavu žáka (například podvýživy) s jeho socioekonomickým zázemím (výší příjmu rodičů). Otázkou však je, zda má špatný zdravotní stav skutečně tak negativní vliv na výkon žáka ve škole, nebo jde spíše o nepřímý efekt bídného rodinného zázemí, které k horšímu zdravotnímu stavu může přispívat. Z dalších faktorů byl pak prokázán pozitivní vliv například u zadávání domácích úkolů – opět zde však můžeme nastínit otázku, zda není pozitivní vliv domácích úkolů jen odrazem učitelovy motivace a jeho kvality? Naproti tomu kvalifikace či délka praxe učitelů povětšinou velký vliv na výsledky žáků neměla, což jde ale vysvětlit souvisejícími okolnostmi, jako jsou kulturní tradice nebo metody používané učiteli. Při porovnání rozdílů mezi venkovskými a městskými učiteli nás u rozvojových zemí nepřekvapí, že městští učitelé si vedou lépe, tedy že jejich žáci mají lepší výsledky. Důvodem může být například to, že do městských škol jsou umisťováni spíše starší a kvalifikovanější učitelé, školy mají navíc dostatek prostředků na jejich další vzdělávání a školení či pomůcky. Je pak jasné, že vliv učitelů jako takových je spíše nepřímý díky dalším faktorům, které mají na výsledný výkon žáků nepřímý vliv. Výše zmíněné faktory je tak i přes jejich

významnost dobré považovat za možné, avšak ne jisté a jediné, neboť je třeba brát v potaz určitou míru nejistoty z důvodu omezenosti dat, výběru metody analýzy či existence dalších těžko měřitelných faktorů. Autoři opět zdůrazňují důležitost používání vícerozměrných analýz při hodnocení vlivu faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky, neboť nám poskytují lepší náhled na skutečnou situaci (Schiefelbein a Simmons 1978).

Výše uvedené studie jasně naznačují, jak důležitý je objektivní pohled na problematiku rozvoje vzdělanosti a její efektivitu a jak nezbytné je vzít v potaz všechny faktory – a to nejen z hlediska úrovně, na kterých působí, ale také z hlediska kontextu, ve kterém působí. Je však také třeba dodat, že za poslední desítky let byl v oblasti vzdělanosti rozvojových zemí učiněn velký pokrok a přechod od pouhého zajištění přístupu ke vzdělání k soustředění se na zlepšování jeho kvality, neboť právě kvalita vzdělávání je pro rozvoj země velmi významným činitelem (Behrman a Birdsall 1973; Masino a Nino-Zarazúa 2016).

2.2 Nejistota modelu („model uncertainty“)

Výše uváděné studie potvrzují důležitost multifaktorového přístupu, na kterém je diplomová práce založena. Avšak vysoká náročnost a složitost, někdy dokonce i nemožnost zabývat se všemi možnými přímými a nepřímými vlivy, dala vzniknout konceptu zvanému „model uncertainty“. Jeho podstatou je důležitost komplexity potenciálně vysvětlujících proměnných, a to nejen při studiu vzdělanosti. Tento přístup se snaží předejít subjektivitě úzce zaměřených výzkumů, které se zabývají korelacemi jen vybraných proměnných, v důsledku čehož pak může dojít k podhodnocení vlivu některých faktorů, které se jeví jako nesignifikantní a nejsou následně do analýzy vůbec zařazeny, nebo ke zkreslení skutečných vztahů mezi vysvětlujícími proměnnými, které mohou být i navzájem prokorelované (Hopkins 2004). Pokud totiž z mnoha nezávislých proměnných selektivně vybíráme jen ty s nejsilnějšími korelacemi, analýza vztahu pak může vést i k nesprávným závěrům o vztahu dvou vybraných proměnných, což je problém mnoha studií založených na principu testování hypotéz a hledání nejsilnějšího statistického modelu. V mnoha studiích řeší autoři tento problém pomocí složitých statistických modelů, které umožňují porovnat reálný význam co nejširšího množství

faktorů, a mohou tak částečně předcházet možným podhodnocením (Hasman a Novotný 2015; Lauchande a Howie 2016; Lincove 2012; Lincove 2009). Statistický postup nebyl v případě této práce vhodný z důvodu nedostatečné kvality dat, proto jsem se rozhodla pro multifaktorový přístup, který pracuje se zahrnutím co největšího množství faktorů získaného ze souhrnných zpráv pro jednotlivé státy. Koncept diplomové práce se s tímto přístupem ztotožňuje a snaží se tudíž pomocí induktivního přístupu o objektivní vhled na problematiku rozvoje vzdělanosti a tím o předejití problému možného podhodnocení. Právě z tohoto důvodu byl výše popsán přístup vybrán jako nejvhodnější pro empirickou část práce.

2.3 Komplexní přístupy ke studiu faktorů rozvoje vzdělanosti

Následující kapitola se zabývá přístupy vybraných autorů ke studiu faktorů rozvoje vzdělanosti a představuje některé koncepty a způsob, jakým jednotliví autoři tyto faktory klasifikují a jak lze jinak než statisticky, při dodržení komplexnosti, postupovat při studiu těchto faktorů. Tyto koncepty shrnuje tabulka 1, konkrétněji jsou pak rozebrány níže.

Velmi přínosný pro studium rozvoje vzdělanosti je takzvaný schématický diagram, který ve své studii představují Lauchande a Howie (2016) zabývající se efektivností vzdělávání (viz obr. 2). Autoři zde poukazují na vztahy mezi vstupy (inputs, tj. prostředí, ze kterého žák pochází, finanční zdroje, vzdělávací strategie školy), procesy (tj. to, co se děje během vzdělávacího procesu – přístup učitele a žáka) a výstupy (outputs, tj. výsledky žáka). Snaží se vysvětlit, jaké faktory mají na výsledky vzdělávání největší vliv – vychází přitom ze zjištění studie vlivu vnějších a vnitřních faktorů na úrovni škol v Mosambiku, ze které vyplývá, že ačkoliv mosambická ekonomika za poslední roky vzrostla poměrně rychlým tempem, socioekonomické ukazatele, jako je například míra chudoby, naděje dožití nebo gramotnost, zůstaly téměř neměnné. Za jednu z příčin této nevyrovnanosti rozvoje považují autoři nerovnoměrné rozložení příjmů – ačkoliv se ekonomice daří, distribuce příjmů je stále stejná. Důsledkem je chudoba značné části obyvatelstva a tím i zvýšený výskyt dětské podvýživy, která má vliv na školní docházku. Rozšíření přístupu k primárnímu vzdělávání proto

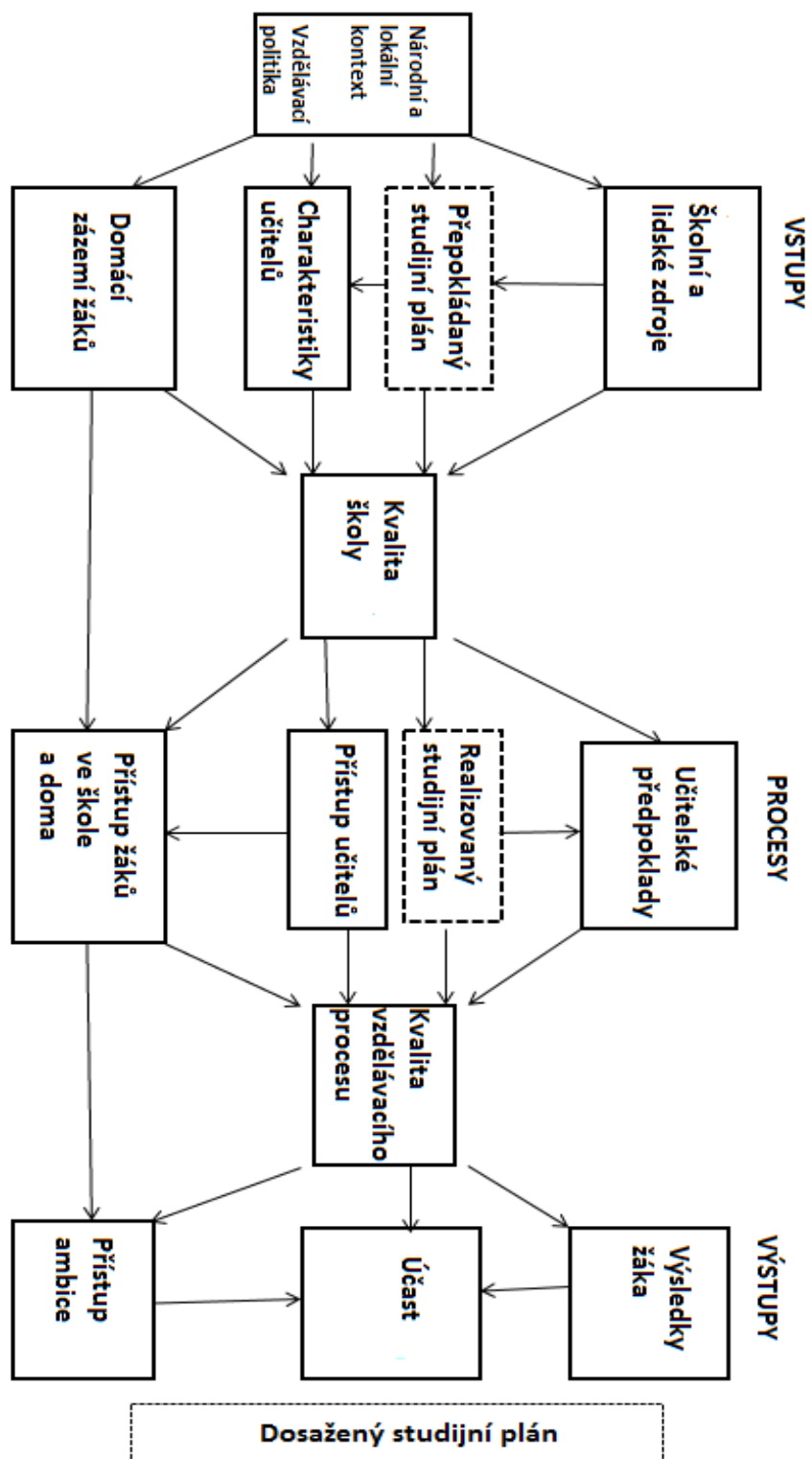
nekoresponduje se zlepšením rovného přístupu ke vzdělání a jeho kvality – ba naopak, během sledovaného doby došlo ke zvýšení nerovností mezi dětmi z bohatších a chudších rodin. Autoři také zdůrazňují významnou roli v efektivnosti vzdělávání takových faktorů, které jsou spojené s přístupem ke zdrojům, tedy vstupy (inputs) a kvalitou učitelů.

Tab. 1: Způsob klasifikace faktorů ovlivňujících vzdělávání dle jednotlivých autorů

Autor	Způsob klasifikace faktorů	Poznámky
Lauchande a Howie (2016)	školní a kontextuální faktory, schématický diagram	vstupy-procesy-výstupy
Fuller (1987)	dělení školních faktorů	materiální vstupy, školní výdaje, kvalita učitelů, školní management
Masino a Nino-Zarazúa (2016)	faktory nabídky a poptávky	fyzické a lidské zdroje X preference, chování, motivace
Hallinger a Heck (2011)	školní, třídní a individuální úroveň	
Schiefelbein a Simmons (1978)	školní zdroje a procesy, kvalita učitelů, vlastnosti žáků	

Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 2: Schématický diagram dle Lauchande a Howie vyjadřující způsob klasifikace faktorů rozvoje vzdělanosti



Zdroj: Lauchande a Howie 2016, s. 10, překlad autorky

Výše zmíněný schématický diagram, který vyjadřuje souvislosti mezi faktory a jejich vzájemné příčinné vztahy, využívají ve své práci i Chen a Weiss, kteří pracují i s takzvanou teorií změny, jež spočívá v definici krátkodobých a dlouhodobých cílů a následném stanovení strategie, prostřednictvím které je těchto cílů možno dosáhnout formou definování jasných aktivit (Center for Theory of Change 2017). Autoři se zabývají především implementací a evaluací vzdělávacích programů a využívají otázek jako: Jaký je náš dlouhodobý cíl ve vzdělávání? Jaké podmínky musí být splněny, abychom ho dosáhli? Jaké konkrétní aktivity povedou k dosažení vytyčeného cíle?

Další možný typ dělení faktorů uvádí Masino a Nino-Zarazúa (2016). Tito autoři je dělí na faktory na straně nabídky (fyzické a lidské zdroje) a faktory na straně poptávky (preference, chování, motivace). Z výzkumů autorů vyplynulo, že pokud byly podněty cíleny jen na jednu stranu, efekt byl často menší, než když byly brány v potaz všechny subjekty včetně všech přímých i nepřímých faktorů. Důraz autorů na komplexní pojetí výzkumů byl již zmíněn výše.

Někteří autoři se ve svých studiích zabývali pouze užším výběrem faktorů, které vzdělání ovlivňují. Jedním z nich je Fuller (1987), který se zaměřil především na školní faktory. Ty dále rozdělil na materiální vstupy, školní výdaje, kvalitu učitelů a školní management. Tvrdí, že výzkumníci ve svých studiích vzdělávání v rozvojových zemích kladou stále větší důraz pouze na dopady materiálních vstupů z důvodu nedostatku těchto zdrojů a přehlíží tak lidské faktory, které k úspěšné implementaci nových vzdělávacích programů vedou. Tyto školní faktory (a procesy) jsou totiž také jednou z příčin odlišné kvality škol, a mohou tak vysvětlovat i rozdíly ve školních výsledcích, a to zejména právě v rozvojových zemích. Na druhou stranu, dle autora na ně často vůbec nemají vliv některé dražší vstupy, jako je existence laboratoří ve školách, výše platů učitelů či velikost třídy. Je tedy velmi podstatné kriticky se zamyslet nad všemi faktory, které mohou zlepšení vzdělanosti ovlivnit, a ptát se tak nejen CO, ale především JAK. Autor vyzdvihuje také důležitost longitudinálních studií, což potvrzuje i Hallinger a Heck (2011).

Na závěr zmiňuji další možné dělení faktorů, které použili následující autoři ve svých studiích zdůrazňujících komplexnost vzdělávací problematiky. Hallinger a Heck (2011) rozdělili zkoumané faktory do třech hierarchických úrovní – školní, třídní

a individuální. V souvislosti se vzdělávacím procesem pak mluví o přelévání efektů právě mezi těmito třemi úrovněmi. Školní faktory, jako je například způsob vedení školy, mají vliv na prostředí ve třídách, a to má vliv na výkon jednotlivých žáků. S podobnou vizí pak pracuje i Schiefelbein a Simmons (1978), kteří zdůrazňují vysoký podíl vlivu faktorů na nejnižší úrovni na fungování celého vzdělávacího procesu. Faktory dělí do třech kategorií – školní zdroje a procesy, kvalita učitelů a vlastnosti žáků. Z jejich výzkumu vyplývá, že největší vliv na výsledky ve vzdělávání mají právě faktory na individuální úrovni, a to především socioekonomický status (zázemí) a jejich zdravotní stav.

V návaznosti na uvedené studie byla v diplomové práci vytvořena vlastní klasifikace, která využívá některé ze zmíněných klasifikací faktorů, upravuje je však dle potřeby práce. Konkrétní členění faktorů a jeho návaznost na výše uvedené studie pak uvádím v následující (metodické) části.

3. METODICKÁ ČÁST

Základem práce byla rešerše hodnotících zpráv vydaných UNDP, která byla doplněna zprávami organizace UNICEF. Zprávy byly vybrány z důvodů komplexního a relativně objektivního zmapování situace a pokroku v oblasti vzdělávání v afrických zemích a také z důvodu jednotné metodiky a aktuálnosti (většina z nich vydaná k roku 2015). Cílem rešerše hodnotících zpráv bylo postihnout nejvýznamnější faktory, které přístup ke vzdělání ovlivňují. Dle kontextu, v jakém byly ve zprávách zmíněny, byly rozděleny na pozitivní a negativní, a také do kategorií dle významu. Tato rozsáhlá rešerše byla následně rozšířena dalšími vhodnými zdroji, a to odbornými články a daty, s jejichž využitím byla práce doplněna kartogramy a kartodiagramy. Konkrétní postupy jednotlivých fází jsou představeny níže.

Při vymezení regionu Afrika a jejich subregionů vycházím z členění OSN, neboť toto vymezení je užíváno i dalšími mezinárodními organizacemi. Afrika je členěna nejprve na dvě části, a to severní² a Subsaharskou Afriku, a ta je dále rozdělena na střední, západní, východní a jižní Afriku (UNSD 2018a). Ostrovy Svatá Helena, Reunión a Mayotte nejsou do analýzy zahrnuty z důvodu jejich diskutabilního zařazení k africkému kontinentu (jedná se o zámořské departmenty evropských zemí, navíc populačně málo početné) a nedostatečné datové základny.

² V souhrnných regionálních ukazatelích je severní Afrika zařazena spolu s arabskými státy do jedné kategorie.

3.1 Zdroje výzkumu

Zprávy mezinárodních organizací, které byly pro rešerši použity, patří ke dvěma důležitým programům rozvoje vzdělanosti. Jako základní byly zvoleny zprávy organizace OSN, respektive její instituce Rozvojového programu OSN (UNDP), které se vztahují k Rozvojovým cílům tisíciletí (MDGs). Pro doplnění pak byly za vybrané (viz níže) země zpracovány také zprávy UNESCO programu Vzdělání pro všechny (EFA).

Hlavním cílem bylo najít zdroj, který by co nejkomplexněji a nejsrovnatelněji postihl oblast vzdělávání v afrických zemích. Publikace EFA a MDGs se jevily jako vhodné a byly vybrány i z následujících důvodů. Nejprve proto, že se pravděpodobně jedná o dva největší a nejznámější programy zabývající se vzděláním, a to nejen na africkém kontinentu. Oba programy mají navíc shodné časové rozmezí a velmi podobné vytyčení cílů (v případě MDGs pak zejména těch cílů, které se přímo týkají vzdělávání). Právě časový horizont, do kdy měly být cíle obou programů naplněny, tedy rok 2015, velmi vhodně koreluje s dobou psaní diplomové práce a možností využívat tak poměrně aktuální a souhrnné údaje. Oba programy navíc spadají pod organizaci OSN (ačkoliv každá pod jinou instituci), tudíž zde byl předpoklad podobného zpracování zpráv i sběru statistických dat. V neposlední řadě byla důvodem k vybrání zpráv právě těchto dvou programů široká dostupnost zpráv za většinu afrických zemí, a to s poměrně novým datem – u publikací EFA se vždy jednalo o souhrnnou publikaci za rok 2015, souhrnné zprávy MDGs, tedy také z roku 2015, nebyly pro některé státy prozatím dostupné, čerpala jsem tedy vždy z nejaktuálnějších dostupných dat. Omezením zde byla pouze jazyková bariéra – státy, jejichž výstupní zprávy byly v jiném než anglickém jazyce (nejčastěji v arabském a francouzském), nebyly zpracovány. Tento nedostatek byl částečně nahrazen dvěma zprávami EFA za Maroko a Čad pro lepší pokrytí severní a střední Afriky. Dále byly k porovnání, a tedy zpracování zpráv obou organizací, vybrány státy na základě příslušnosti k subregionu a dále dle velikosti populace.

Jsem si vědoma toho, že nedostatečné pokrytí zpracovávanými zprávami, a to zejména pro západní Afriku, může částečně zkreslit analýzu zpráv. Chybějící údaje jsou proto v práci doplněny datovým zdroji či odbornými články.

3.1.1. Rozvojové cíle tisíciletí – Millenium Development Goals (MDGs)

Myšlenka velké rozvojové iniciativy není nová, původně vznikla v reakci na poválečný stav Evropy. Finanční pomoc rozvojovým zemím se objevuje již po založení rozvojové organizace v rámci OECD a téma boje s chudobou pak i v dalších letech. Rozvojové cíle tisíciletí proto navazují na dřívější programy, které prohlubují a konkretizují. Konkrétní podoba těchto cílů byla stanovena na Summitu tisíciletí v roce 2000 přijetím Deklarace OSN, kterou podepsalo 189 zemí. Obsahuje závazky ke snižování chudoby, hladu a komplexně řeší problémy rozvojových zemí. Zahrnuje mnoho dílčích oblastí rozvoje, od sociální oblasti, přes infrastrukturu k životnímu prostředí. Na jejím vytvoření se podílel Rozvojový program OSN (UNDP) spolu s dalšími organizacemi OSN, Světovou bankou (WB), Mezinárodním měnovým fondem a OECD. V této deklaraci bylo stanoveno 8 cílů, jež mají být do roku 2015 naplněny (OSN 2018):

- 1. odstranění extrémní chudoby a hladu,
- 2. dosažení univerzálního primárního vzdělání,
- 3. odstranění nerovností mezi muži a ženami,
- 4. snížení dětské úmrtnosti,
- 5. zlepšení zdraví matek,
- 6. boj s HIV/AIDS, malárií a dalšími nemocemi,
- 7. zajištění udržitelného životního prostředí,
- 8. vytvoření světového partnerství pro rozvoj.

Pro sledování pokroku v rámci MDGs byly od roku 2005 každoročně vydávány Zprávy o plnění Rozvojových cílů tisíciletí (MDG Reports). Během působení programu se také v roce 2005 a 2010 konaly průběžné Světové summity, v roce 2015 pak zatím poslední, na kterém byly definovány závazky na dalších 15 let, známé jako Sustainable Development Goals (SDGs), které na MDGs navazují a zároveň přidávají nová témata. Kromě souhrnných a regionálních zpráv vycházely od roku 2001 pravidelně také hodnotící zprávy za jednotlivé státy, ze kterých tato diplomová práce vychází. Od roku 2013 se pak kromě hodnocení pokroků a stanovení výzev soustředí více na budoucí vývoj, tedy témata sahající až za rok 2015. Zprávy měly jednotnou strukturu, neboť byly zpracovány dle předlohy OSN. Ta se během let upravovala, poslední doporučení pro tvorbu zpráv pochází z roku 2013 (OSN 2013):

- Úvod – role jednotlivých aktérů, reflexe národních milníků a jejich vliv na rozvoj
- Rozvojový kontext zemí – úspěchy a výzvy vzhledem ke stanoveným cílům
- Jednotlivé cíle MDGs – trendy a nerovnosti (makro a mikro faktory), hlavní bariéry rozvoje, výzvy, identifikace hlavních faktorů přispívajících k plnění cílů
- Sumarizace proveditelnosti cílů
- Nové priority do budoucna

Jak je uvedeno i v příručce OSN (2013), reporty jednotlivých zemí jsou zejména pro rozvojové státy jedním z nejlepších nástrojů, jak zajistit průběžnou evidenci. Právě data na lokální úrovni jsou velmi důležitá, neboť mohou odhalit navenek přehlížené problémy. Datová základna je založena na spolupráci mezinárodních organizací v rámci i mimo OSN a místních expertů. Koordinaci přípravy analýzy dat pak zajišťuje Statistický odbor OSN (United Nations Statistics Division, UNSD). Sestavené databáze vychází z národních statistik poskytnutých vládou dané země. V případě nespolehlivosti či neexistenci dat vytvářejí tyto experti odhady. UNSD také zajišťuje oficiální datový archiv, který využívá i data poskytnutá jinými organizacemi v rámci OSN, zejména pak Světové banky nebo OECD. Srovnatelnost dat je zajištěna užíváním standardizovaných formulářů a následnými úpravami pro porovnatelnost napříč jednotlivými zeměmi v rámci kontinentu. Tato databáze je podkladem pro vytváření hodnotících zpráv.

Zprávy zpracované pro potřeby diplomové práce byly vždy za nejaktuálnější dostupný rok, nebyly však starší než z roku 2005, nejčastěji se pak jednalo o zprávy z let 2010–2015. Byly zpracovány dle jednotného vzoru, lišily se jen svou podrobností a tím pádem i rozsahem. V rámci analýzy zpráv jsem věnovala zvýšenou pozornost zejména třetí části obsahující faktory, které ovlivňují proces vzdělanosti, a dále také často zařazené podkapitole „úspěchy“ a „výzvy“ v rámci jednotlivých cílů MDGs. Problematika vzdělávání je pak definovaná zejména ve druhém a částečně i třetím cíli, nepřímou však také ve všech ostatních, které je třeba neopomenout. Drobné nedostatky vidím zejména v neaktualizovaných, respektive zastaralých datech. O tomto problému se zmiňuje i UNECA (2015). Tyto nedostatky jsou způsobeny zejména nepravidelností konaných censů, odlišnými definicemi některých ukazatelů či příliš pomalým procesem zpracování dat a následného poskytnutí mezinárodním organizacím. Dalším problémem, se kterým jsem se setkala, byla z mého pohledu rozdílná kvalita zpráv –

reporty některých zemí byly zpracovány jen velmi stručně a krátce, obsahovaly tedy i méně faktorů ovlivňujících vzdělání, což se promítlo v hlavní analýze.

3.1.2. Vzdělání pro všechny – Education for All (EFA)

Ačkoliv je program Vzdělání pro všechny spojen nejčastěji s rokem 2000, jeho počátky sahají mnohem hlouběji do historie. V roce 1990 byla na jomtienské konferenci přijata Světová deklarace o vzdělání pro všechny, která navazovala na pojetí vzdělání publikované již v roce 1948 v rámci Všeobecné deklarace lidských práv. Protože však i přes očekávání negramotnost v rozvojovém světě výrazně nepoklesla, byl v roce 2000 přijat Dakarský akční plán, kde bylo stanoveno 6 nových cílů včetně 12 strategií, které jako program „Vzdělání pro všechny“ měly být do roku 2015 uskutečněny. Všech těchto 6 cílů, k jejichž splnění se většina zemí světa zavázala, se na rozdíl od MDGs vztahuje výhradně k oblasti vzdělávání (UNESCO 2017a):

- 1. rozšíření a vylepšení dětské péče a vzdělávání s důrazem na nejvíce ohrožené a znevýhodněné děti,
- 2. zajištění přístupu k úplnému, bezplatnému, povinnému a kvalitnímu primárnímu vzdělání, a to do roku 2015 pro všechny děti a zejména dívky, děti žijící v těžkých podmínkách a děti z etnických minorit,
- 3. zajištění naplnění vzdělávacích potřeb všech mladých lidí a dospělých prostřednictvím přístupu ke vzdělávacím programům,
- 4. dosažení zlepšení v gramotnosti dospělých o 50 % do roku 2015, zejména žen, a rovného přístupu k základnímu i dalšímu vzdělání pro všechny dospělé,
- 5. odstranění genderové nerovnosti v primárním a sekundárním vzdělávání do roku 2005 a dosažení genderové rovnosti do roku 2015 s důrazem na zajištění plného a rovného přístupu dívek k základnímu vzdělání v dobré kvalitě,
- 6. zlepšení všech aspektů kvality vzdělávání a zajištění vynikajících, rozpoznatelných a měřitelných výsledků v gramotnosti, počtech a nezbytných životních dovednostech.

Zmíněný Dakarský akční plán obsahuje definici závazků, které učinily vlády jednotlivých zemí, občané a mezinárodní agentury (UNESCO, UNDP, UNFPA,

UNICEF, WB). Formulace rolí a odpovědností jednotlivých stran je součástí Mezinárodní strategie EFA – tento dokument stanovuje kroky potřebné k dosažení stanovených cílů a role jednotlivých aktérů v tomto procesu s důrazem na vzájemnou spolupráci. Stanovuje také závazný časový harmonogram. Vzhledem k důležitosti pravidelného monitorování situace a poskytování aktuálních zpráv vzniklo v rámci statistického oddělení UNESCO takzvaná EFA Observatory, která monitoruje situaci a shromažďuje zprávy o pokroku ve vzdělávání na národní i globální úrovni. V rámci tohoto oddělení vycházely do roku 2015 každoročně EFA Global Monitoring Reports, tedy hodnotící zprávy, od roku 2016 tyto reporty vychází již v rámci programu Sustainable Development Goals (SDGs). Kromě toho jsou publikovány také regionální zprávy EFA a zprávy národní, tedy zprávy za jednotlivé státy. Ty vyšly v průběhu programu EFA celkem čtyřikrát – od roku 2000 pak každých pět let. Poslední zpráva, která hodnotí celkový pokrok dosažený v rámci programu, byla publikována za rok 2015 jako celkové shrnutí situace ve vzdělávání. Závěrečné národní zprávy EFA, zpracováváné dle předloh UNESCO mezi lety 2013–2015, se soustředí na následující části: zhodnocení dosaženého pokroku v rámci šesti cílů EFA, kontrola implementace národních strategií přijatých ve snaze dosáhnout cílů EFA a určení dalších výzev a doporučení v oblasti vzdělávání, na které by se stát měl zaměřit do budoucna (UNESCO 2017a). Obsahují kvantitativní vyjádření pokroku pomocí zástupných vzdělanostních ukazatelů, které čerpají z dat sebraných v populačních cenzech, vzdělávací statistice, výzkumech domácností a dalších zdrojů. Ty jsou pak doplněny kvalitativní analýzou vzdělanostní situace zakládající se na politických dokumentech nebo výsledcích případových studií a výzkumů (UNESCO 2013).

Závěrečné zprávy vznikají za podpory vlád jednotlivých zemí, které jsou odpovědné za implementaci příslibených závazků – na přípravě národních zpráv se tedy podílí: Národní koordinační výbor EFA, vláda centrální či federální dané země, národní statistické úřady a EMIS³ (zodpovědné za výběr relevantních dat z databází, výpočet indikátorů, tvorbu tabulek a grafů a správnou interpretace těchto dat), občanské

³ Education Management Information System – informační centrum zodpovědné za výzkum, sběr dat, analýzu a reporty.

organizace podporující EFA a vědci a experti na poli vzdělávání (UNESCO 2013). Role organizace UNESCO spočívá nejen ve finanční a technické podpoře, ale také ve funkci hlavního koordinátora programu s důrazem na přenos znalostí a koordinaci politických jednání a monitoring pokroku v rámci dosahování cílů EFA. Regionální zprávy jsou vytvářeny ve spolupráci Regionální kanceláře UNESCO a vlád jednotlivých zemí. V rámci regionálních zpráv pak na nejnižší úrovni vznikají právě zprávy jednotlivých zemí (UNESCO 2011). Tyto zprávy vznikají dle předlohy UNESCO, která je strukturována do pěti sekcí a přílohy (UNESCO 2013):

- Úvod
- Hlavní výzvy EFA v roce 2000 a cíle do roku 2015
- Pokrok v rámci cílů EFA
- Implementace národních strategií k dosažení cílů EFA
- Perspektivy po roce 2015
- Statistická příloha.

Vzhledem k doporučené struktuře závěrečných zpráv nenalézáme žádné větší odlišnosti mezi zprávami za jednotlivé státy, ty se liší „pouze“ v celkové délce či kvalitě zpracování. Tvorba zpráv zahrnuje tři fáze (UNESCO 2013):

1. shromáždění dosavadních informací a dat, případových studií a jiných reportů a následné posouzení vhodnosti a věrohodnosti těchto dat, sběr chybějících dat a kontrola jejich věrohodnosti, počáteční analýza dat a informací k identifikaci pokroků i problémů
2. navržení obsahu zpráv a jejich struktury, návrh dodatečných výzkumů nebo sběru dat, rozdělení tvorby mezi jednotlivé aktéry, časový rozvrh práce
3. vytvoření skupin expertů, které se podílí na tvorbě detailní zprávy a jejím následném zpracování.

Zprávy zpracované v rámci této diplomové práce se týkají právě těchto výstupních zpráv jednotlivých států za rok 2015. Hlavní výhodou při práci s tímto zdrojem spatřuji v přehledné strukturaci všech zpráv dle jednotného vzoru a také v tom, že všechny cíle EFA se zabývají tématem vzdělání (na rozdíl od MDGs). Ačkoliv u zpráv některých zemí nebyl jednotný vzor dodržen, zprávy byly zpracovány z mého pohledu jednotně – většinou po kapitolách odpovídajícím jednotlivým cílům EFA. Často pak byla v rámci těchto kapitol zařazena i podkapitola „Problémy/výzvy“, kde byly nejčastěji uvedeny

právě bariéry vzdělávání. Vždy byla však zpracována celá zpráva, ne pouze dílčí kapitoly, aby nebyl porušen objektivní a komplexní ráz práce. Pro možné srovnávání pokroků v čase je navíc databáze zpráv EFA velmi dobře zpracována i za další roky v mezidobí programu (2005, 2010), což bych opět vyzdvihla. Za nevýhodu pak opět považuji fakt, že pro některé země vyšly doposud zprávy pouze v jiném než anglickém jazyce.

3.1.3. Rešerše hodnotících zpráv

Zprávy byly zpracovány za 29 afrických zemí, u 2 států byly použity jako zdroj pouze publikace EFA, pro 21 států pouze MDGs a u 6 států byly použity oba zdroje pro případné porovnání (viz tab. 2).

Tab. 2: Seznam států, za které byla provedena rešerše hodnotících zpráv, Afrika

MDGs	Eritrea, Gambie, Ghana, Jižní Súdán, Lesotho, Libérie, Libye, Malawi, Mauricius, Mosambik, Namibie, Nigérie, Rwanda, Seychelly, Sierra Leone, Somálsko, Súdán, Svazijsko, Tanzánie, Zambie, Zimbabwe
EFA	Čad, Maroko
MDGs i EFA	Botswana, Egypt, Etiopie, Jihoafrická republika, Keňa, Uganda

Zdroj: vlastní zpracování

Syntéza poznatků vzniklých na základě rešerše hodnotících zpráv byla vybrána jako metoda vhodná pro objektivní pohled na problematiku vzdělávání. Domnívám se, že díky jednotnému zdroji (MDGs, resp. EFA) a komplexnímu zaměření může pomoci ukázat co nejvěrnější obraz reality. Poznatky získané na základě rešerše byly převedeny do podoby tabulky (viz Příloha 1 a 2), která v bodech shrnuje základní faktory, které byly v souvislosti se vzděláváním v hodnotících zprávách zmíněny. V základním dělení je rozlišeno, zda se jedná o faktory kladné či záporné odpovídající smyslu, ve kterém byly v textu zmíněny. Kladné faktory byly nejčastěji popsány jako dosažené úspěchy ve vzdělávání, záporné faktory se naopak týkají bariér, které souvisí buď s nedostupností vzdělávání či obecně nízkou vzdělaností a které brzdí její rozvoj.

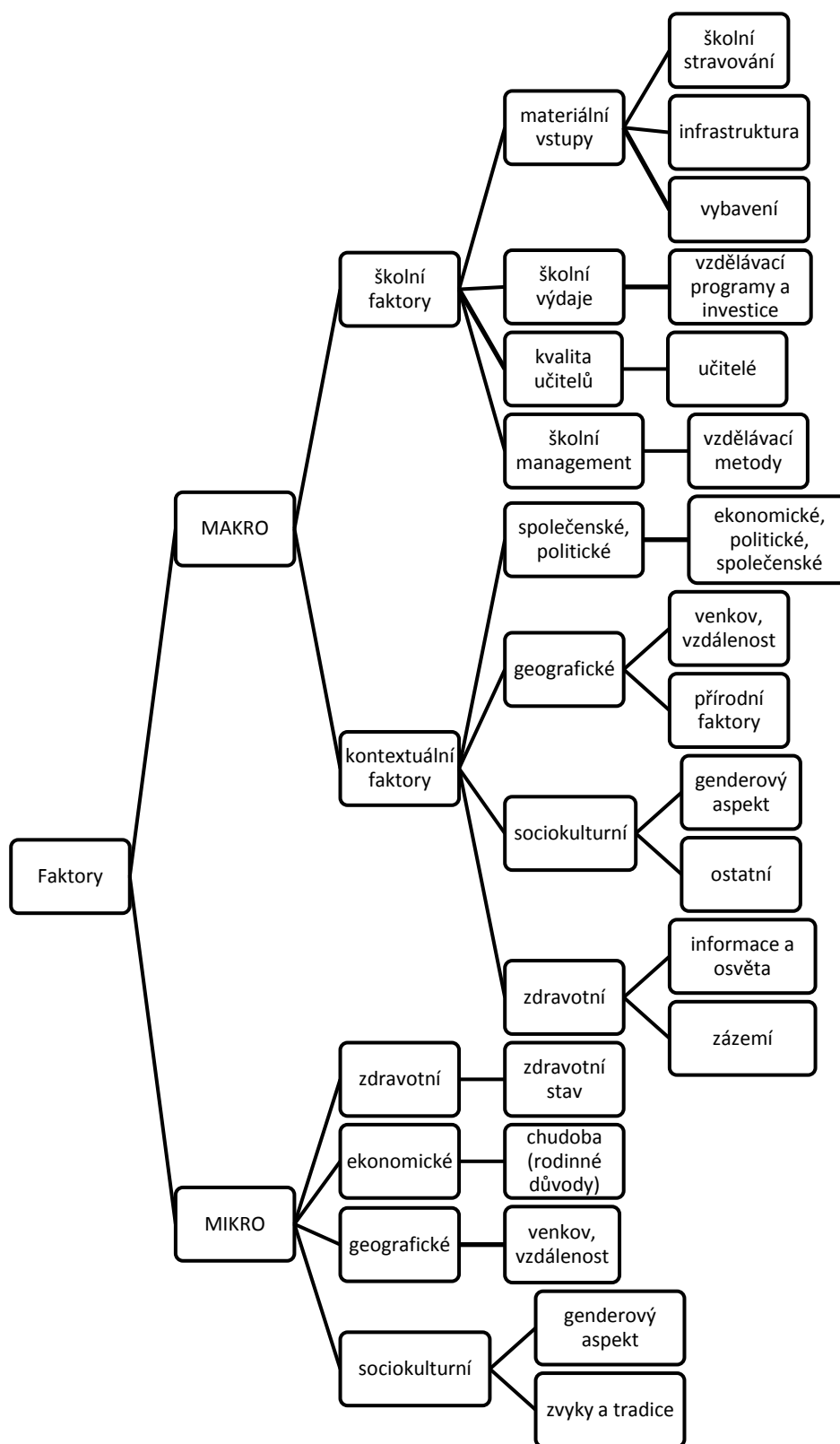
Faktory jsou rozděleny dle měřítka na faktory národní (makro úroveň) a lokální, respektive individuální (mikro úroveň). Toto dělení vychází z Lauchande a Howie

(2016), kteří se ve svém výzkumu zmiňují o vlivu přímých a nepřímých faktorů na vzdělávání, dále se však již zabývají pouze členěním na úroveň školní (school level) a individuální (pupil level). Základní členění na makro a mikro faktory je proto volně inspirováno Lauchande a Howie, pro potřeby diplomové práce a z důvodu vhodnějšího pojetí pro následující členění byly faktory rozděleny dle úrovně a rozsahu, ve kterém působí. Další členění makro faktorů částečně i nadále vychází z Lauchande a Howie (2016), a to rozdělením na školní a kontextuální faktory. Vzhledem k početnosti faktorů, které byly zařazeny mezi “školní“, bylo vhodné ještě další rozdělení. Pro tyto účely bylo použito dělení školních faktorů dle Fullera (1987) na čtyři další podkategorie. Konkrétní rozdělení je pak upraveno dle potřeb diplomové práce. Ráda bych zdůraznila, že ačkoliv se dělení faktorů opírá o výše zmíněnou literaturu, bylo třeba brát v potaz jedinečnost analýzy hodnotících zpráv a tím pádem i nutnost přizpůsobení kategorizace potřebám práce. Členění na nejnižších úrovních pak odpovídá rozdělení dle významu (viz obr. 3).

Rozdělení faktorů, které zapříčiňují nedostatečný přístup ke vzdělání, považuji za užitečné, neboť nám může pomoci lépe pochopit danou problematiku. Je třeba také podotknout, že zařazení bariér do kategorií odpovídá celkovému kontextu, v jakém byl daný problém v původním zdroji zmíněn, konkrétní zařazení se proto může bez znalosti původního zdroje zdát diskutabilní.

V souvislosti s vyhodnocením rešerše zpráv je zde třeba poukázat ještě na jeden podstatný fakt – může se zdát, že paradoxně horší situace (více problémů uvedených v hodnotících zprávách) v souvislosti se vzděláváním je ve vyspělejších afrických státech. Předpokládám však, že tato souvislost je dána lepší statistikou a lepším podchycením všech problémů a jejich publikací. Nejen z tohoto důvodu je syntéza textů doplněna datovými zdroji a dalšími statistikami.

Obr. 3: Schéma členění faktorů



Zdroj: vlastní zpracování na základě Lauchande a Howie 2016, Fuller 1987

3.1.4. Datové zdroje a odborné články

Kromě shrnujících zpráv byly pro doplnění, porovnání a zejména ověření zjištění získaných z rešeršovaných zpráv v práci použity i datové zdroje, na jejichž bázi byly vytvářeny kartogramy a kartodiagramy. Databáze byly vybrány na základě vztahu k MDGs, případně obecně ke vzdělávání, či takové, které obsahovaly indikátory, které by vhodně doplnily empirickou část. Analyzována byla data vždy za nejaktuálnější dostupný rok, data starší deseti let⁴ (tj. za rok 2005 a starší) však již byla považována za zastaralá a tedy uvedena jako chybějící. Je také třeba zmínit, že spousta publikovaných dat byla vytvořena jenom na základě odborného odhadu. Z důvodu nespolehlivosti či neexistenci dat za některé státy má jejich využití z níže uvedených databází spíše doplňující charakter.

Z pohledu cílů práce je patrně nejvýznamnější databází World Inequality Database on Education (WIDE), která se soustředí na nerovnosti, které mohou ovlivňovat vzdělávací charakteristiky, a to zejména ekonomické, genderové, etnické, náboženské a regionální. Obsahuje velmi podrobná data o vzdělanosti za různé skupiny obyvatel dle výše uvedených charakteristik a pomáhá tak porozumět a kvantitativně popsat nerovnosti ve vzdělání mezi státy, regiony či odlišnými skupinami obyvatel. WIDE používá data z různých zdrojů, a to zejména z mezinárodních šetření domácností, jako je Demographic and Health Surveys (DHS), Multiple Indicators Cluster Survey (MICS)⁵ nebo European Union Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC), doplněné národními šetřeními domácností (WIDE 2018).

Mezi další používané databáze patří data organizace UNICEF, která se soustředí především na tematiku dětí a žen a s ní spojenými ukazateli. Zahrnuje ukazatele chudoby, dětské práce, vzdělávání, dětského zdraví a podobně. Sběr dat byl proveden v rámci mezinárodního šetření MICS, které dbá na mezistátně porovnatelná a každoročně aktualizovaná data. Tato databáze byla vybrána především z důvodů úzkého sepětí s MDGs.

⁴ Data starší deseti let jsou vztažena k roku počátku psaní diplomové práci, tj. roku 2015.

⁵ Šetření MICS jsou zaměřena na oblast vzdělání, zdraví, rovnosti pohlaví a práv dětí a matek. Staví na šetřeních v domácnostech a probíhají formou rozhovorů se členy domácností (UNICEF 2018b).

Dalším užitým zdrojem byla databáze UNESCO, konkrétně UNESCO Institute for Statistics (UNESCO-UIS). Obsahuje především vzdělávací charakteristiky, které byly v práci použity pro doplnění makro faktorů. Jednalo se o data o materiálním či finančním zázemí škol, personálu a podobně. Tato data jsou založena na šetřeních domácností a také cenzech. Výpočet některých vzdělanostních ukazatelů je založen na datech ze Statistické divize OSN a šetření MICS a DHS (UNESCO-UIS 2018).

Pro doplnění zdravotních faktorů ovlivňujících vzdělávání byla použita data z databáze Světové zdravotnické organizace (WHO) dostupné přes Global Health Observatory. Tato databáze obsahuje data tříděna dle zemí a vybraných indikátorů se zahrnutím těch, které byly definovány v rámci MDGs. Je zajištěna vzájemná porovnatelnost mezi státy díky standardizaci WHO, která zároveň upozorňuje, že tato data se mohou lišit od oficiálních národních statistik dané země (WHO 2016).

Poslední využitou databází pro doplnění údajů o dětské práci a ozbrojených konfliktech byla Open Data Světové banky (WB 2018). Obsahuje také data vztahující se k MDGs, dále další vzdělávací ukazatele. Data byla získána v rámci šetření DHS, MICS a jiných, případně byla využita data z jiných mezinárodních organizací (například UNESCO-UIS).

Dále byla v práci využita i řada odborných článků zaměřujících se na faktory souvisejících se vzděláním. Jednalo se především o případové studie; články byly vybírány z mezinárodních odborných časopisů a publikací a sloužily k doplnění či konfrontaci analýzy hodnotících zpráv nebo číselných údajů. Články se vztahují k jednomu či více faktorům a jejich dopadům na vzdělávání, většinou ve vybrané africké zemi. Smyslem jejich výběru bylo lépe porozumět, jak konkrétně dané faktory na vzdělávání působí. Většina z nich však poukazuje i na další faktory, které mají na sledovanou proměnnou vliv a zdůrazňují tak komplexitu těchto vztahů. Kromě odborných článků byly využity i publikace a zprávy mezinárodních organizací, jako jsou Human Development Reports (vydávané UNDP), souhrnné hodnotící zprávy UNICEF, UNESCO a další.

V poslední řadě bylo v závěru empirické části využito variačního koeficientu⁶ pro zdůraznění variability jednotlivých faktorů v rámci států. Ten byl vypočítán pro proměnnou míra dokončení vzdělávání, a to za kategorie, které se v rešerši jevily jako nejpodstatnější a za které byla dostupná data, přidány pak byly pro porovnání navíc i další proměnné, které se v hodnotících zprávách neobjevovaly, ale lze u nich očekávat velký význam. Data, která sloužila jako podklad pro výpočet variačního koeficientu, pochází z databáze WIDE. Je však třeba říct, že ačkoliv nám výsledky mohou ukázat zajímavé trendy, jde z důvodu nedostatečné kvality i kvantity dat o relativně triviální metodu, která slouží jen jako dílčí doplnění.

⁶ Variační koeficient se řadí mezi míry variability. Je definován jako podíl směrodatné odchylky a aritmetického průměru. Užívá se pro porovnání variability dvou proměnných a porovnává, jak moc jsou hodnoty uvnitř těchto dvou proměnných od sebe rozptýlené.

4. EMPIRICKÁ ČÁST

Následující část práce vychází především z rozsáhlé rešerše hodnotících zpráv mezinárodních organizací a syntézy jejich poznatků do ucelené podoby. Rešerše byla provedena za africké země, u kterých byla dostupná použitelná data s využitím zdrojů MDGs a EFA. Empirická část se zabývá zhodnocením výsledků získaných rešerší a jejich porovnáním s dalšími datovými zdroji a odbornými články s cílem poukázat na základní problémy spojené s rozvojem vzdělanosti, ale i možné odlišnosti pramenící z rozdílného přístupu ke studiu těchto problémů či sběru dat. V této části práce jsou představeny faktory, které byly ve zprávách zastoupeny nejčastěji. Jejich četnost pak zobrazuje tabulka 3. Faktory jsou v práci řazeny v první řadě právě na základě četnosti zastoupení, následně jsou pak v rámci jednotlivých podkapitol rozčleněny na makro a mikro faktory opět s ohledem na četnost jejich výskytu.

Tab. 3: Četnost výskytu faktorů obsažených v empirické části práce, dle počtu států

Školní faktory	Školní výdaje	27
	Materiální vstupy	26
	Kvalita učitelů	24
Společenské, politické a ekonomické faktory	Chudoba	23
	Ozbrojené konflikty	6
Sociokulturní faktory	Dětská manželství	16
	Těhotenství mladistvých	14
Zdravotní faktory	AIDS	13
Geografické faktory	Situace na venkově	15

Zdroj: vlastní výzkum

4.1 Základní přehled

4.1.1. MAKRO faktory

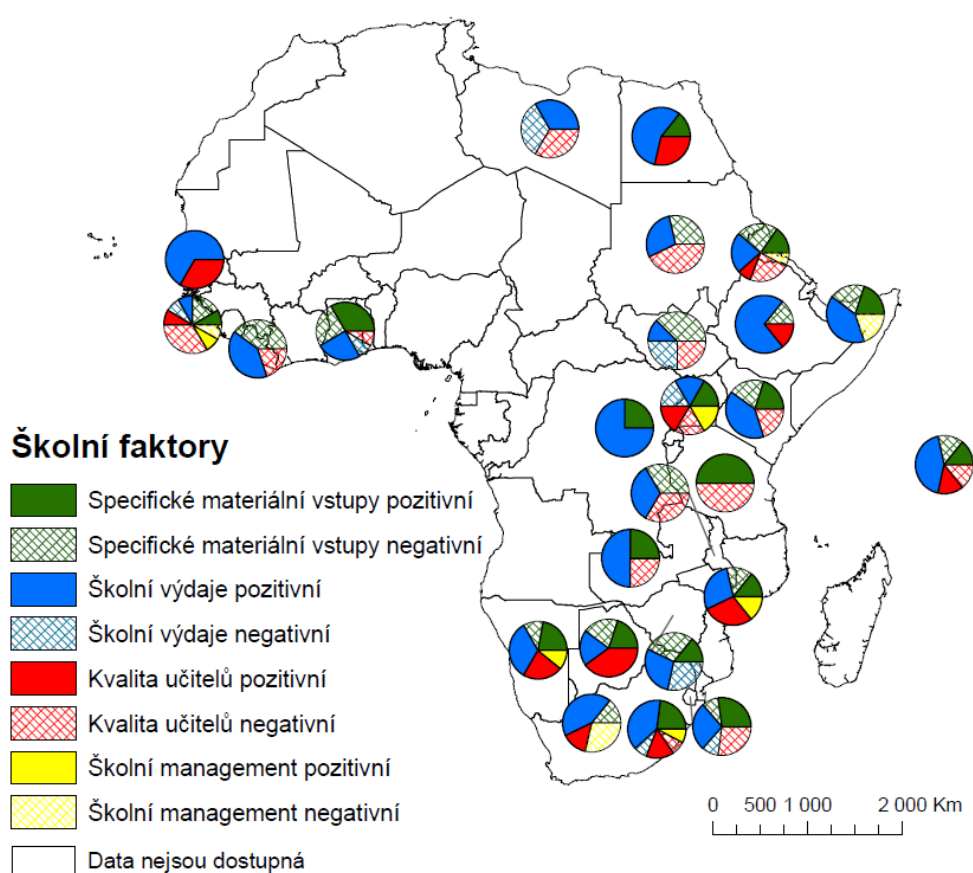
V hodnotících zprávách byly ve větší míře zastoupeny právě makro faktory, a to jak mezi zprávami MDGs, tak EFA. Faktory na makro úrovni považuji za častěji zmíněné z důvodu lepší datové základny i zdrojů, které s danými faktory souvisí. Na první pohled mohou být také tyto faktory více viditelné a proto snáze interpretovatelné. Mluvím například o evidentním přeplnění tříd dětmi, nedostatku učebnic, školách bez elektřiny, existenci zdravotních programů nebo programů školního stravování. Mnoho z programů rozvoje vzdělanosti také funguje pod záštitou nevládních organizací, jejichž činnost tak není těžké dohledat. Tyto organizace si také mohou samy vést záznamy o své úspěšnosti či sbírat data, která jsou následně v hodnocených zprávách použita. U makro faktorů pak převažovaly faktory pozitivní. Myslím si, že tento fakt může být ovlivněn tím, že jednotlivé reporty z afrických zemí sice vychází z mezinárodních požadavků (OSN, UNESCO), avšak často si jednotlivé zprávy zpracovávají samy vlády států, nebo se na nich alespoň významně podílí, což může, zejména u rešerše textů, zkreslit celkový dojem. Mimo to je v africkém školství dle mého v posledních letech velmi populární soustředění se na vyšší úroveň rozvoje – ať už se to týká stavby škol, poskytování uniforem či obědů zdarma nebo obecného zvýšení investic do sektoru vzdělávání, o čemž vypovídají i široce zaměřené programy MDGs či EFA, případně pak programy regionální (Čepelák 2014). Na druhou stranu je to pochopitelné, neboť investice do těchto „makro“ projektů jsou viditelnější a mají širší dopad. Následující část zahrnuje souhrnné hodnocení zpráv, a to zejména MDGs, pro doplnění uvádím i srovnání se zprávami EFA.

Školní a kontextuální faktory

Makro faktory byly nejprve rozděleny do kategorií školní a kontextuální. V základní charakteristice školních faktorů vycházím z členění školních faktorů dle Fullera (1987) na specifické materiální vstupy (školní stravování, infrastruktura, vybavení), školní výdaje (vzdělávací programy a investice), kvalitu učitelů a školní management (vzdělávací metody). Opět pracuji s rozčleněním na faktory pozitivní (úspěchy) a negativní (bariéry). Jak je patrné z obrázku 4, nejčastěji se ve zprávách vyskytovala

témata spojená se školními výdaji následována specifickými materiálními vstupy. Školní výdaje se týkaly především školních programů a investic, zejména pak programů bezplatného vzdělávání. Zastoupení faktorů v pozitivním a negativním smyslu je také poměrně rovnoměrné, nicméně je třeba říci, že kategorie školních výdajů zahrnovala až na drobné výjimky pouze kladné faktory. To je logické, neboť šlo o bezplatné vzdělávání (programy školního zdarma) na různých vzdělávacích stupních, které se týká většiny afrických států.

Obr. 4: Školní faktory ve zprávách MDGs, vybrané státy Afriky

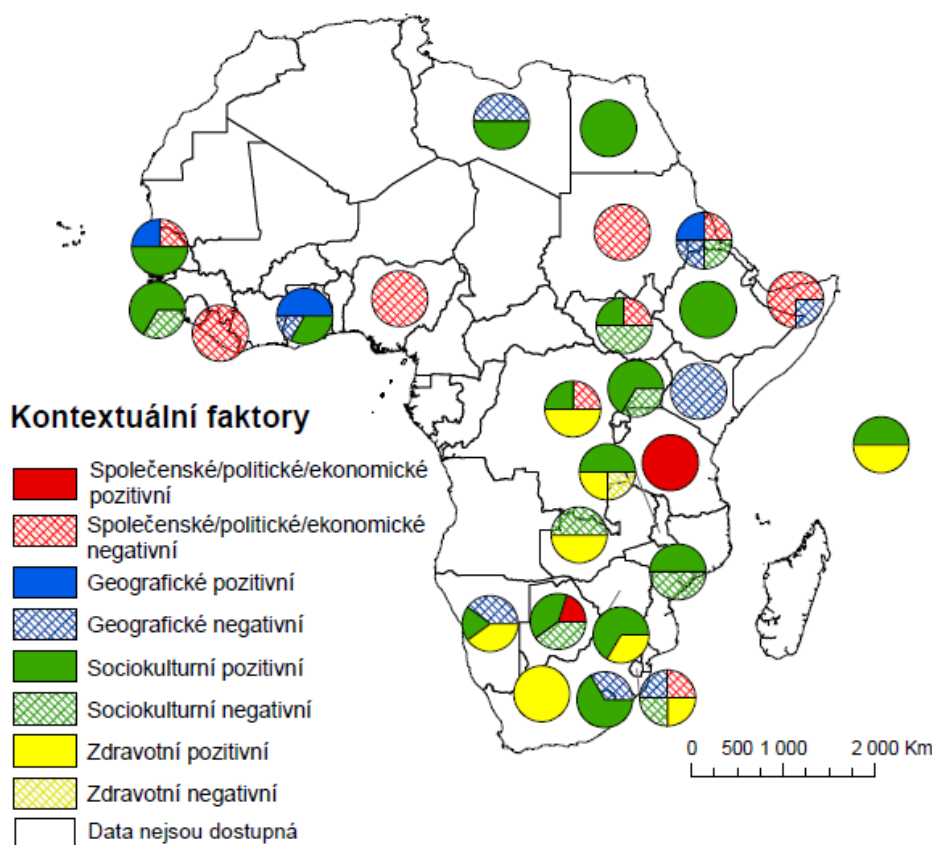


Zdroj: UNDP 2016b, vlastní zpracování

Kontextuální faktory byly rozděleny do dalších čtyř podkategorií, jejich zastoupení ve zprávách vidíme na obrázku 5. Mezi těmito faktory pak byla nejčastěji zastoupena sociokulturní témata a také zdravotní faktory. Zastoupení pozitivních i negativních faktorů je zde v rovnováze, nicméně u některých zemí (Nigérie, Súdán) byl zmíněn pouze jeden negativní faktor. U Nigérie, jejíž zpráva je velmi stručná, se bohužel může jednat i o nekvalitně zpracovanou výstupní zprávu MDGs, neboť, jak bylo zmíněno

výše, zprávy sice vznikají pod záštitou UNDP, jejich tvorba je však často v rukou vlád jednotlivých zemí.

Obr. 5: Kontextuální faktory ve zprávách MDGs, vybrané státy Afriky



Zdroj: UNDP 2016b, vlastní zpracování

Při porovnání se zprávami EFA povětšinou nenalézáme velké rozdíly. I zde byla opět nejčastěji zmíněna problematika školního a na druhém místě také kvalita učitelů. Při porovnání zpráv za země, pro které byly zpracovány zprávy obou programů (Botswana, Egypt, Etiopie, JAR, Keňa a Uganda), mohu zmínit neshody – například zpráva MDGs pro Ugandu uvádí jako pozitivní faktor „zvyšování počtu učitelů“, ve zprávě EFA je pak naopak „problém úbytku učitelů“. Dle UNDP (2016a) připadá nyní v Ugandě asi 46 žáků na jednoho učitele, což je lehce nad průměrem Subsaharské Afriky. Podobně pak ve zprávách pro Botswanu můžeme nalézt mírné rozpory mezi pozitivním faktorem „elektrifikace a doprava pro postižené“ versus „nedostatečná infrastruktura“ – zde ale není možné přesně říci, zda jde o stejný problém, neboť téma infrastruktury nebylo podrobněji uvedeno.

V následujících kapitolách jsou důkladněji rozebrány faktory, které se v hodnotících zprávách vyskytovaly mezi školními faktory nejčastěji, a to školní výdaje, dále specifické materiály vstupy se zaměřením především na školní stravování, a následně také téma kvality učitelů. Z kontextuálních faktorů je pak věnována pozornost ozbrojeným konfliktům, dále zdravotní tematice a problematice venkova.

4.1.2. MIKRO faktory

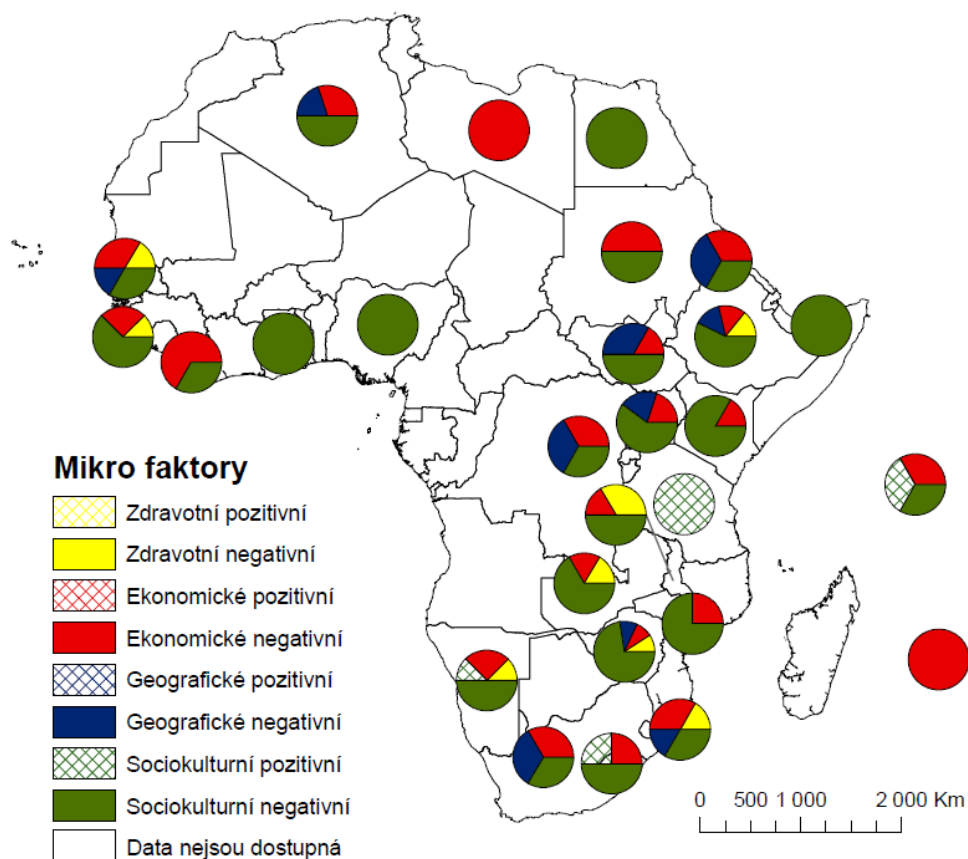
V mnoha chudých zemích je naprosto běžné pomáhat od raného věku v domácnosti místo školní docházky, provdat se před dosažením dospělosti a nemoci tak dokončit svá studia, či být prostě jen vyčleněn ze společnosti, a tím pádem z procesu vzdělávání, jen kvůli tělesnému postižení. Pro nás možná nepředstavitelné, pro mnoho afrických dětí smutný fakt. A právě tyto věci můžeme označit jako individuální/lokální bariéry, tedy faktory na mikro úrovni, které brzdí rozvoj vzdělanosti v rozvojových zemích.

Mikro faktory byly rozděleny do kategorií znázorněných na obrázku 6. Jak můžeme vidět, nejvíce byly zastoupeny sociokulturní faktory, dále také ekonomické. U všech je patrné výrazně převažující zastoupení negativních faktorů, tedy bariér. Často se jedná o obecně známé problémy, jako jsou těhotenství mladistvých, nucené sňatky či nemoc žáka nebo člena jeho rodiny. Vzhledem k tomu, že se ve velké většině jedná o sociokulturní problémy, které jsou silně zakořeněny ve společnostech, je jejich odstranění velmi složité (Delprato a kol. 2015). Ve snaze řešit tyto problémy samozřejmě vznikají mnohá opatření s větším územním pokrytím – ta jsou proto zařazena již mezi makro faktory. Pozitivní změny na individuální úrovni jsou z mého pohledu velmi špatně zaznamenatelné i interpretovatelné, navíc zde hraje roli i nepřesná statistika. Důležité jsou však obecné trendy či kulturní specifika, která se ve společnosti vyskytují. Právě proto mezi mikro faktory převažují negativní sociokulturní vlivy, které jsou dle mého mínění právě těmi bariérami, které se nejhůře boří. Tím však není možné říci, že k žádným pokrokům nedochází, je spíše těžké tyto pokroky zaznamenat.

V porovnání s MDGs jsou zprávy EFA stručnější, neobsahují tolik negativních sociokulturních faktorů, což můžeme vysvětlit zaměřením těchto zpráv specifitěji pouze na vzdělávání (ačkoliv téma genderové rovnosti v nich je obsaženo také). V rámci všech EFA zpráv byly zmíněny všechny faktory pouze v negativním smyslu,

v ničem ale nebyly se zprávami MDGs v rozporu, obsahovaly naopak spoustu shodných indikátorů.

Obr. 6: Mikro faktory ve zprávách MDGs, vybrané státy Afriky



Zdroj: UNDP 2016b, vlastní zpracování

4.2 Školní faktory

Mezi makro faktory řadíme velmi obsáhlou kategorii takzvaných školních faktorů. Školní faktory byly dle inspirace Fullerem (1987) rozděleny do dalších čtyř podkategorií – školní výdaje, specifické materiální vstupy, kvalita učitelů a školní management. Bariéry i pokroky zařazující se do těchto skupin se týkají zemí jako celků, a byly proto zařazeny mezi makro faktory. Práce se v první řadě zabývá školními výdaji a specifickými materiálními vstupy. Obě kategorie zahrnují faktory, které zajišťuje stát a finančně se tak na nich podílí. Jde o materiální i nemateriální statky a služby nutné k zajištění fungování vzdělávání a rovného přístupu k němu. Zároveň jde o jednu z nejdůležitějších faktorů, které chod celého školského systému ovlivňují. Z tohoto důvodu byly i zmíněny ve všech hodnocených zprávách, a to v různých souvislostech, kterými se zabývá následující kapitola. Následně je v této kapitole zařazeno i neméně důležité téma kvality učitelů, které se ve zprávách taktéž hojně vyskytovalo.

4.2.1. Školní výdaje

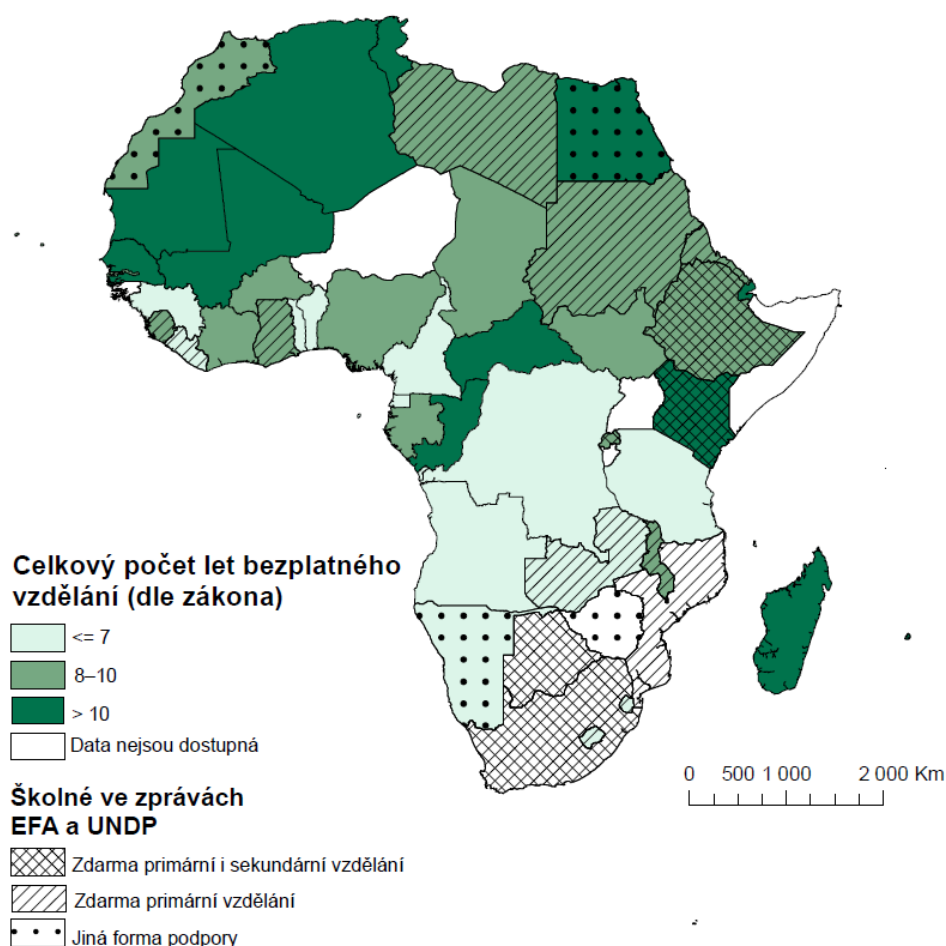
Téma školních výdajů a školného bylo ústředním tématem většiny hodnotících zpráv. V této kategorii byly zmíněny téměř výlučně v pozitivním slova smyslu. Zprávy uváděly nejčastěji zavedení bezplatného školného na různých stupních vzdělávání, finanční pomoc znevýhodněným nebo postiženým dětem, obecně pak i navýšení vládního rozpočtu na vzdělávání či investice ze zahraničí. Všechny tyto zmíněné věci jsou důležitými stimuly v podpoře rozvoje vzdělanosti.

Situaci bezplatného vzdělání vidíme na obrázku 7, který znázorňuje počet let bezplatného vzdělání dle databáze UNESCO-UIS a porovnává tyto hodnoty s tématem školného v hodnotících zprávách. Pro lepší pochopení je třeba zmínit, že jednotlivé stupně vzdělávání trvají v různých státech různý počet let, v afrických státech zahrnuje primární vzdělání v průměru prvních šest let školní docházky a sekundární vzdělání dalších šest let⁷ (WB 2018). I přes některá chybějící data je patrná shoda – státy

⁷ Sekundární vzdělávání se ještě rozděluje na nižší a vyšší. Pro porovnání – primární vzdělávání v Česku trvá 5 let (tedy 1. stupeň ZŠ) a sekundární 8 let (tedy 2. stupeň ZŠ a SŠ).

s nejvyšším počtem let bezplatného vzdělávání poukazovaly na tento pozitivní faktor i v hodnoticích zprávách (Keňa, Rwanda), u středně a světle zeleně podbarvených států se pak v hodnoticích zprávách častěji vyskytuje pouze bezplatné primární vzdělávání.

Obr. 7: Celkový počet let bezplatného vzdělání a téma školního v hodnoticích zprávách, Afrika



Zdroj: UNESCO-UIS 2018, UNDP 2016b, UNESCO 2017b, vlastní zpracování

Pozn.: U jiné formy podpory se jedná především o snížení školného znevýhodněným dětem.

Ačkoliv je zajištění bezplatného vzdělání v rozvojových státech naprosto klíčovou záležitostí, stále se nedaří zajistit plnou účast všech dětí, což potvrzuje i studie Lincova (2012) zabývající se vlivem školních výdajů na vzdělávání v Ugandě. Naznačuje, že ačkoliv bylo dosaženo genderové rovnosti a hrubá míra zapsaných v primárním

vzdělávání je rovna 100 %⁸, stále zde existuje zhruba 10 % dětí, které nemají přístup ke vzdělání. Tato situace se zdaleka netýká jen Ugandy, ale i dalších států, které vykazují pokrok ve vzdělávání, jako je Zambie nebo Tanzanie. Jedná se zejména o děti z venkova, v Ugandě pak z nejchudšího severního regionu, kde významnou bariérou jsou náklady domácností spojené se školou. Zavedení bezplatného vzdělání ve formě neplacení školného totiž není samospasitelné. Rodiče musí vynakládat spoustu peněz na pořízení uniforem, pomůcek či jídla, spousta škol si navíc účtuje další výdaje, na kterých se musí rodiče podílet, jako jsou hodiny doučování nebo sportovní aktivity. I přes zavedení bezplatného vzdělání musí 23 % dětí v Ugandě platit „školné“ nebo další poplatky se školou spojené. Mimoto náklady na uniformy hradí 62 % rodičů a náklady na další školní potřeby 76 %, což nám opět vyvrací představu o plně bezplatném školství (Lincove 2012). Náklady pak vzrůstají úměrně věku, dle autora jsou také vyšší u dívek, což může způsobit genderovou nevyváženost. V rámci snížení nerovností dle pohlaví byla spolu s programem bezplatného vzdělávání z roku 1997 zavedena v Ugandě i povinnost posílat do školy dívky, pakliže chce rodina dosáhnout na příspěvek na vzdělání i pro chlapce – celkově se program týkal až čtyř dětí v rodině (Elwana 2000, cit. v Lincove 2012, s. 802). Tento fakt je také velice zajímavý, neboť 60 % rodin uvedlo, že má více než čtyři děti. Ačkoliv se bezplatné vzdělání týká jen dětí školního věku, i tak je patrné, že ne na všechny se dostane. Od roku 2003 bylo proto zavedeno bezplatné vzdělání pro všechny děti, a to jak ve státních, tak i soukromých a komunitních ugandských školách. Jak bylo řečeno výše, na rodičích však zůstává nemalá finanční zátěž, což potvrzuje 30 % dětí soukromých škol, které musí platit další výdaje se vzděláním spojené. Ve státních školách se tato situace týká 20 % dětí. Absolutní výdaje jsou nejvyšší opět u soukromých škol, činí asi 27 dolarů na žáka ročně, u státních škol pak zhruba 11 dolarů ročně. Z výzkumu proto opět vyplývá, že ne všechny děti skutečně mají přístup ke vzdělání, bohužel nejohroženější zůstávají ti nejchudší, u kterých je vzdělání pro vymanění se z kruhu chudoby nejvíce důležité.

⁸ Hrubá míra zapsaných vyjadřuje celkový počet zapsaných žáků ke studiu, a to bez ohledu na věk. Vlivem toho, že někteří žáci mohou daný stupeň opakovat, může hodnota ukazatele přesahovat 100 % (UNDP 2016a).

Foko a kol. (2012) hodnotili veřejné financování v 15 vybraných afrických státech. 44 % celkových výdajů na vzdělání tu jde do primárního stupně, 30 % do sekundárního. Většina z těchto částek se pak soustředí hlavně na platy učitelů (60 % výdajů v primárním vzdělávání), u vyššího vzdělávání jde velký podíl také na učební materiály. Výdaje domácností na vzdělávání jsou pak zhruba na úrovni 46 % veřejných výdajů, v některých zemích, jako jen Kamerun nebo Sierra Leone, však převyšují i ty státní. Otázkou proto zůstává, zda státní výdaje na vzdělání skutečně nahrazují ty domácí (jak bychom pochopili při zajištění bezplatného vzdělání), nebo jsou pouze doplňkové a rodiny musí stejně vynaložit peníze i ze své kapsy. Dle Foka a kol. (2012) jde spíše o druhý případ – je pak ale přístup ke vzdělání skutečně rovný pro všechny? Jak důležité jsou vládní investice do vzdělání, pak potvrzuje i studie Poiriera (2012), který porovnával výdaje na vzdělání a zbrojení a jejich vliv na školní docházku a míru dokončení vzdělání. Ukázalo se, že pokud v posledních pěti letech narostly výdaje na vzdělání o 1 % HDP, klesl podíl dětí mimo školu o 1,7 p.b., a naopak narostla míra dokončení o 4,4 p.b. u primárního a 2,6 p.b. u sekundárního vzdělávání. Z poklesu podílu dětí mimo školu těžili více chlapci, jejichž vzdělání je rodinou upřednostňováno. Naopak zvýšení míry úspěšného dokončení studia je výraznější u dívek, jež zvýšené výdaje na vzdělání udrží déle ve škole. Spolu se zavedením bezplatného školného je tak třeba mít na paměti i další výdaje rodin, které musí být omezeny, pokud chtějí školy zmenšit nerovnosti mezi jednotlivými studenty.

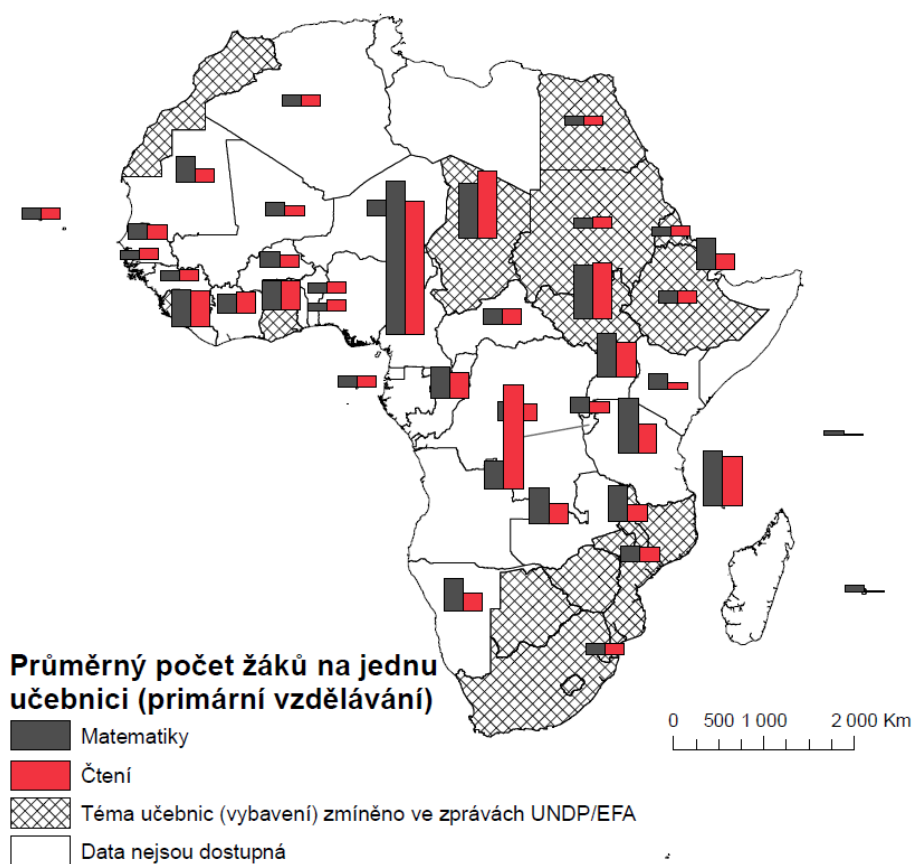
4.2.2. Materiální vstupy

Mezi materiální vstupy, tedy další výdaje související se vzděláním, řadíme školní stravování, infrastrukturu a vybavení. Velmi důležitým tématem, a to zejména v souvislosti s chudobou, které bylo v hodnotících zprávách zmiňováno, je školní jídlo. V kategorii infrastruktura se pak problémy týkaly především právě špatné infrastruktury (především silnice apod.), nedostatku škol, učeben, nedostatečné elektrifikace či kanalizace. Na straně kladných faktorů pak byly zmíněny některé pokroky učiněné v této oblasti, jako stavba nových škol či rekonstrukce starých. U hodnocení vybavení se zmínky týkaly nejčastěji tématu učebnic a dalších učebních materiálů a školního vybavení.

Jednou z důležitých součástí vybavení jsou školní učebnice. Průměrný počet žáků na jednu učebnici matematiky a čtení vidíme na obrázku 8. Jsou patrné velké rozdíly mezi jednotlivými státy s tím, že ve školách většiny z nich se musí o jednu učebnici dělit více žáků. Otázkou však zůstává, jak velkou roli hraje existence dostatečného počtu učebnic v procesu rozvoje vzdělanosti. Podobnou otázkou se ve své studii zabývali i Kuecken a Valfort (2013), kteří porovnávali výsledky testů žáků dle toho, zda žák učebnici sám vlastnil, sdílel s dalšími spolužáky či žádnou neměl. Výsledky jsou překvapivé – ani vlastnictví, ani sdílení učebnice nemá žádný vliv na výsledky vzdělávacích testů v primárním vzdělávání. Byla nalezena pozitivní korelace pouze u málo početné skupiny studentů z nejbohatší socioekonomické skupiny a to při sdílení učebnice. Tento jev lze vysvětlit pozitivními externalitami, které sdílení učebnice přináší, a to sdílení poznatků.

Při hodnocení vybavení školy je vhodné se kromě učebních pomůcek zaměřit i na infrastrukturu. Jednou z nich je napojení škol na elektrickou síť a kanalizaci. Jak vidíme na obrázku 9, elektrifikované školy nejsou v Africe zdaleka samozřejmostí. Naopak, jen velmi malý podíl států má více než 2/3 škol napojené na elektřinu. Je třeba upozornit, že údaje týkající se podílu elektrifikovaných škol z uvedeného zdroje (UNESCO-UIS) napříč posledními deseti lety velmi kolísaly a skutečnou situaci tak můžeme spíše odhadovat. V rozvojových zemích jsou navíc typické časté výpadky elektřiny či její přísun jen několik hodin denně, což může ovlivnit chod školy. Největší podíl elektrifikovaných škol se nachází v severní a jižní Africe, bohužel pro spoustu států údaje chybí. I přesto je patrné, že školy v rozvojových zemích se potýkají i s těmito problémy, které ovlivňují kvalitní průběh vyučování a jejichž nedostatky se mohou promítat na celkové vzdělanosti populace.

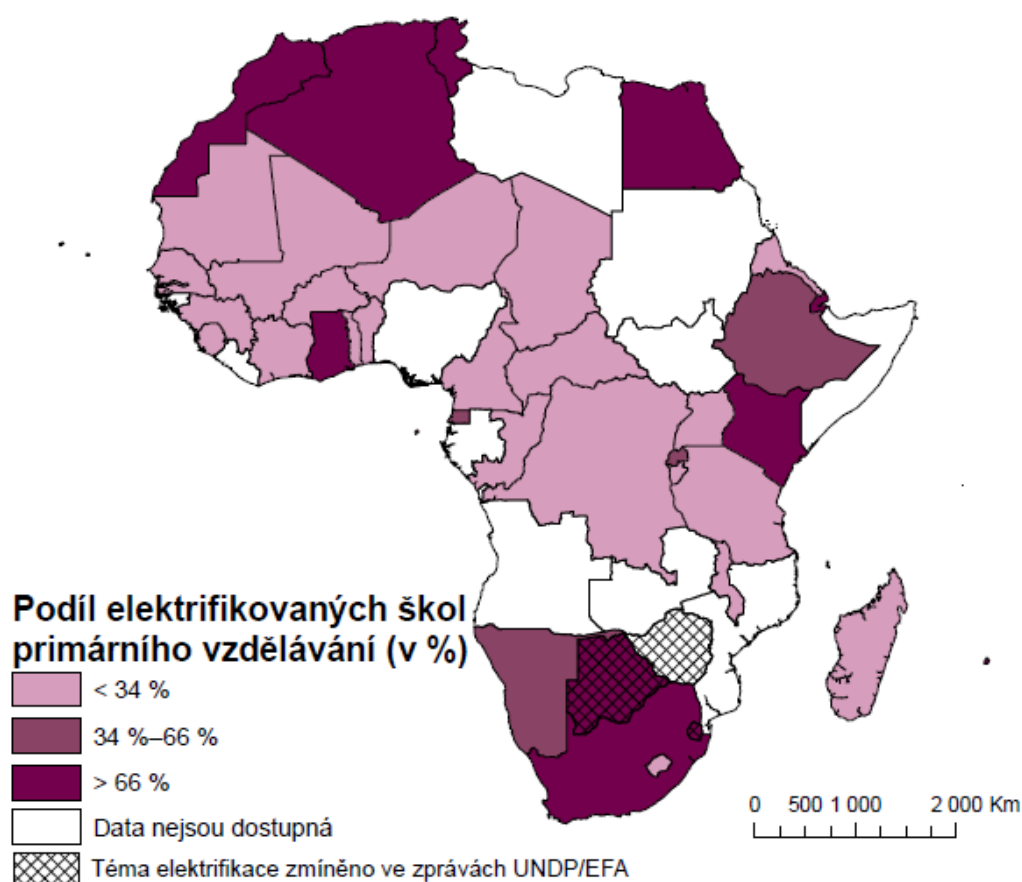
Obr. 8: Průměrný počet žáků na jednu učebnici matematiky a čtení a téma učebnic v hodnotících zprávách, primární vzdělávání, Afrika



Zdroj: UNESCO-UIS 2018, UNESCO 2017b, UNDP 2016b, vlastní zpracování

Pozn.: Velikost kartodiagramu je úměrná počtu žáků na učebnici. Průměr pro státy, za které jsou dostupná data, činí 2,3 žáků na jednu učebnici matematiky a 2,1 žáků na jednu učebnici čtení.

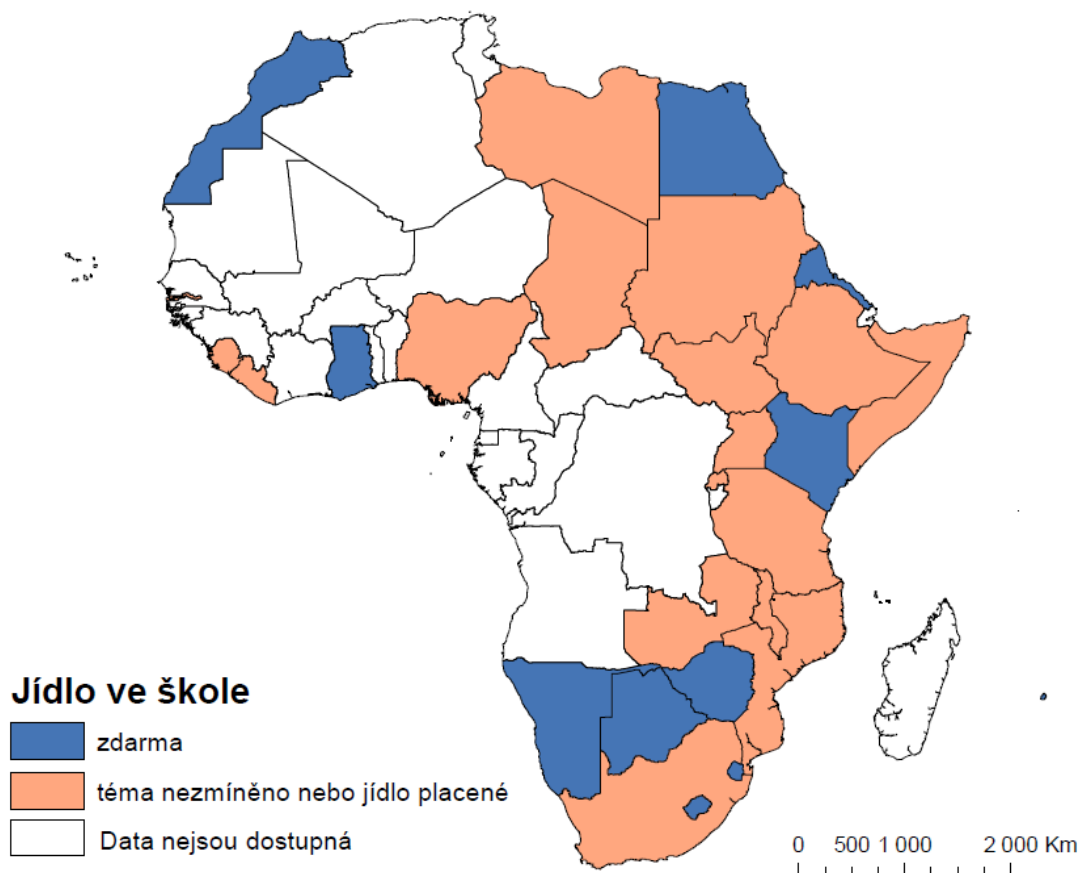
Obr. 9: Podíl elektrifikovaných škol primárního vzdělávání (v %) a téma elektrifikace v hodnotících zprávách, Afrika



Zdroj: UNESCO-UIS 2018, UNDP 2016b, UNESCO 2017b, vlastní zpracování

Dalším tématem řadícím se mezi specifické materiální vstupy je školní stravování. Jeho důležitost není překvapující – chudoba a hlad jsou stále příčinami nedostatečného přístupu ke vzdělání. Zajištění školních jídel je jednou z cest v boji nejen s vysokými absencemi některých žáků, ale také s celkovou výživovou situací dětí. Proto byly v mnoha zemích světa zavedeny programy školních jídel, aby bojovaly s hladem, který má negativní vliv na fyzický rozvoj i kognitivní schopnosti žáků. Cílem programů tedy není jen zajištění potravin chudým dětem a omezení podvýživy, ale díky tomu také vyšší docházky. Školní oběd je totiž pro spoustu dětí z nejchudších rodin často jediným jídlem dne, což je pro mnoho z nich velkou motivací, proč jít do školy. Téma školního stravování v hodnocených zprávách vidíme na obrázku 10. Ve zprávách spoustě zemí nebylo toto téma vůbec zmíněné, dle World Food Programme (WFP) byl však program implementován v 69 zemích světa (WFP 2018).

Obr. 10: Téma jídel ve škole v hodnoticích zprávách, Afrika



Zdroj: UNDP 2016b, UNESCO 2017b, vlastní zpracování

Jak ale ukazuje situace v Ghaně, kterou se zabývali Essuman a Bosumtwi-Sam (2013), špatná implementace či nastavení programů školního stravování s sebou může nést řadu nedostatků, které mohou snižovat efektivitu programu. Program školních jídel v Ghaně byl zaveden v roce 2005 a zahrnuje asi 1775 škol, převážně z nejchudšího severního regionu. Tyto školy byly vybrány na základně ekonomických ukazatelů, aby se jídlo dostalo ke skutečně nejpotřebnějším. V rámci nich však byly programy implementovány jednotně pro všechny žáky. Tato situace, jak ukázal výzkum, nebyla příliš vhodným řešením, neboť nebere v potaz sociokulturní zázemí a rodinnou situaci jednotlivých žáků. Jídlem je pak často plýtváno, neboť žáci z bohatších rodin dávají přednost svačinám, které si nosí z domova, nebo koupí jídla ve školních automatech. Z důvodu zacílení na velké množství dětí také většinou není možnost výběru jídla, což opět vede k selekci dětí na ty, které se najíst opravdu potřebují, a na ty, které si mohou vybrat. Další velký problém byl shledán v dovozu jídla, který je v Ghaně v rukou

externích dodavatelů, kteří jídlo připravují mimo školu a následně pak dovážejí. V zemích s velmi nekvalitní dopravní infrastrukturou tak dochází k častým zpožděním dodávek. Navíc zde nastává i finanční problém. Jak autoři zmiňují, dotace na školní stravování obdrží dodavatel jídla, ovšem většinou až zpětně a často s velkými zpožděními. Z těchto důvodů proto není ojedinělý výpadek dodávek v některých dnech. Učitelé pak vidí zásadní problém ve velkém množství času, které výdej jídla zabere. Většina žáků si také musí nosit své talíře a příbory a následně pomáhat s jejich umýváním, což narušuje denní režim výuky. Jak vyplynulo ze studie, celý tento proces trvá v průměru až 90 minut. Ve školách s dvousměnným systémem je pak o tuto dobu zkrácena výuka, čímž opět trpí kvalita vzdělávání. Neposledním problémem, zmíněným mezi dětmi, je kromě častých výpadků dodávky i špatné načasování. Zejména děti z těch nejchudších rodin přichází již ráno do školy hladové a musí čekat dlouhé hodiny, aby mohly sníst své první jídlo. Tímto se snižují jejich výkony ve škole, neboť, jak uvedly, jejich pozornost je vyšší právě po obědě, kdy se mohou na učení lépe soustředit. Školní jídlo je nicméně vhodným nástrojem zajištění vyšší školní docházky, a to například v deštivých dnech, kdy dle ředitelů škol více žáků chybí. I přes všechny výtky studie prokázala, že zajištění školního stravování má pozitivní vliv na školní docházku. K efektivní činnosti je ale potřeba také participace místní komunity a rodičů, kteří se mohou podílet například na dodávkách lokálních surovin, jako je typické pro jiné státy, například pro Keňu. Lepšímu zacílení by také mohla pomoci identifikace těch dětí, které jídlo potřebují nejvíce – tento systém je typický například pro Chile (Essuman a Bosumtwi-Sam 2013). V neposlední řadě pak autoři spatřují problém i v omezení programů pouze na primární vzdělávání, což sice zvyšuje docházku těch nejmladších dětí, má ale negativní dopad na chudé rodiny, jejichž děti přechází do sekundárního stupně vzdělávání. Z důvodu vyšších celkových nákladů a nemožnosti využívat obědů zdarma pak tyto děti často školu opouštějí. Pro ještě vyšší efektivitu tak autoři doporučují lepší zacílení na nejchudší děti spolu s účastí místních na managementu programů.

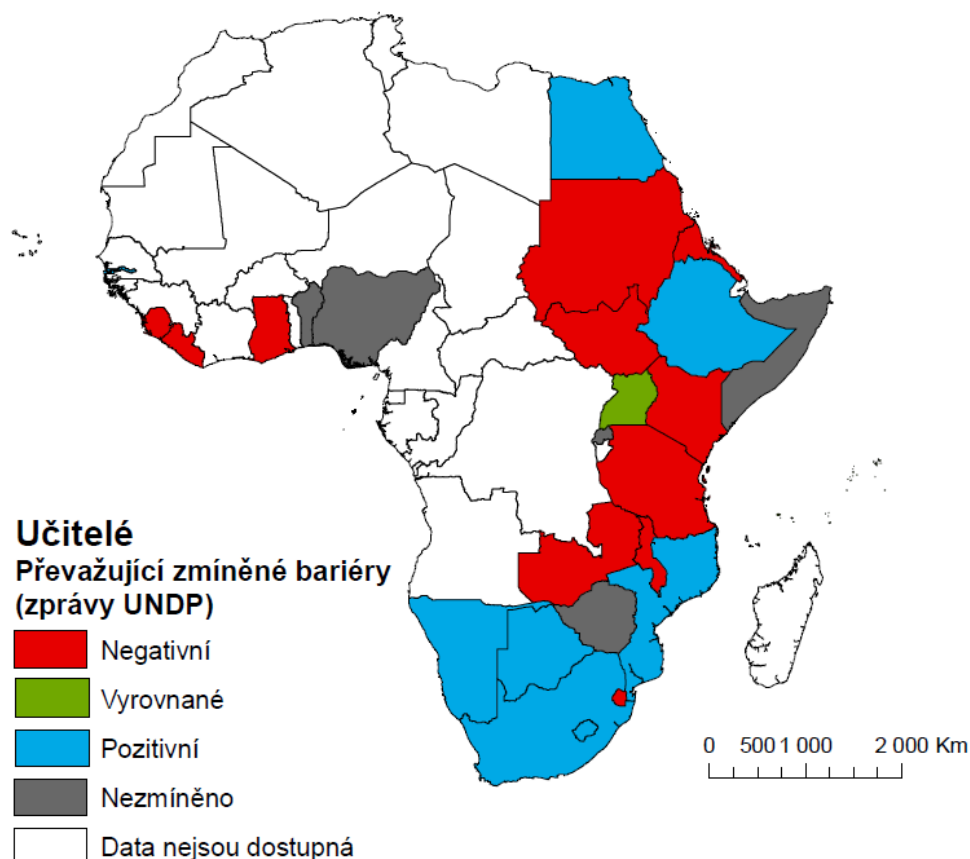
Opačný pohled na situaci v Ghaně pak nabízí WB (2016). Tvrdí, že díky programu využívajícího externí dodavatele dochází k vytváření nových pracovních míst pro místní a vyššímu soustředění učitelů na výuku. Podobně na Kapverdách nabízí tento program asi 1000 pracovních míst zejména pro rodiče či členy školních komunit, kteří se podílí

na celkovém managementu. Zajímavé souvislosti pak zmiňuje WB v souvislosti s programem školního stravování v Mali – díky jeho implementaci došlo ke změně návyků a chování dětí, které se naučily mýt si před jídlem ruce, což může pomoci v boji s některými nemocemi.

4.2.3. Kvalita učitelů

Jedním z nejčastěji zmíněných témat v souvislosti se vzděláváním byl v hodnotících zprávách problém kvality vzdělávání, která je úzce spjata s učiteli jako takovými (viz obr. 11). V rámci pozitivních faktorů, tedy učiněných pokroků, bylo nejčastěji zmíněno školení učitelů (teacher training) či zvyšování jejich počtu a/nebo platu. Mezi negativními faktory pak převažoval problém s nedostatkem učitelů, jejich nízkými platy, nekvalifikovaností a častou absencí. Všechny tyto faktory pak ovlivňují vzdělávací proces a výslednou úroveň vzdělanosti obyvatelstva. Právě problematika kvality vzdělávání, respektive učitelů, je jednou ze zásadních kapitol v rozvoji vzdělávání. Pro doplnění uvádím, že dle UNDP (2016a) zhruba třetina dětí nezná ani po ukončení 4. – 6. roku studia základy matematiky či čtení. Kromě důrazu na rovný přístup ke vzdělání je proto také třeba dbát na jeho kvalitu a efektivnost.

Obr. 11: Výskyt tématu učitelů v hodnotících zprávách MDGs, Afrika, vybrané státy

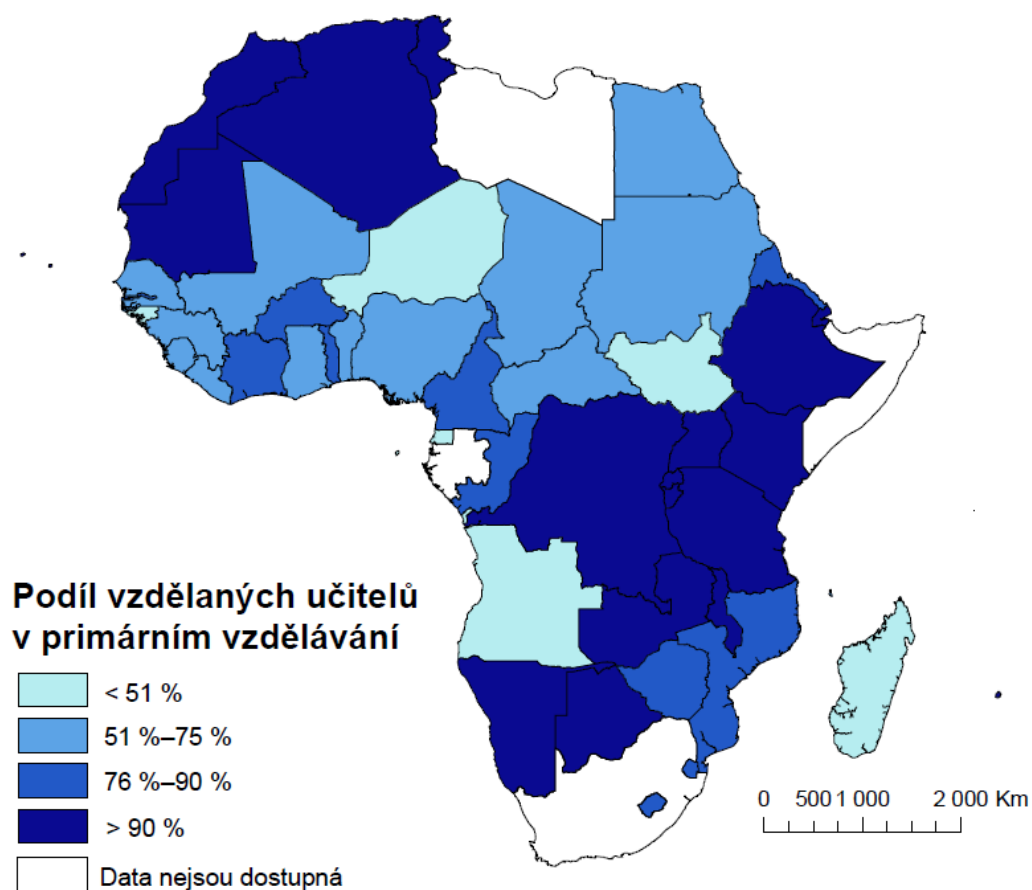


Zdroj: UNDP 2016b, vlastní zpracování

Učitelé, jakožto ti, kteří předávají znalosti, dovednosti, ale i hodnoty a postoje svým žákům, jsou nepostradatelnými částmi vzdělávacího procesu. Přesto se africké země, zejména pak Subsaharská Afrika, potýkají s kritickým nedostatkem kvalifikovaných, ale obecně kvalitních učitelů. Z obrázku 12 je patrné, že nejhorší situace je především ve střední a západní Africe, státech nejvíce zaostalých, výjimku mimo tuto oblast představuje Angola a Madagaskar. UNESCO (2014) problém nízké kvality a kvalifikace učitelů zmiňuje i v souvislosti s narůstajícím počtem dětí školního věku. Z důvodu velké poptávky po vzdělávání jsou často ve školách zaměstnáváni i ti učitelé, kteří nemají nutnou kvalifikaci. Všichni nově nastupující učitelé by totiž měli mít minimálně dokončené sekundární vzdělání. Ačkoliv se výdaje putující na vzdělávání ve státech Subsaharské Afriky v posledních letech navýšily, stále je potřeba udělat více. Nejkritičtější situace je dle UNESCO (2014) ve Středoafrické republice, Mali, Čadu a Malawi, kde finance na rozšíření vzdělávací základny chybí nejvíce. U těchto států se

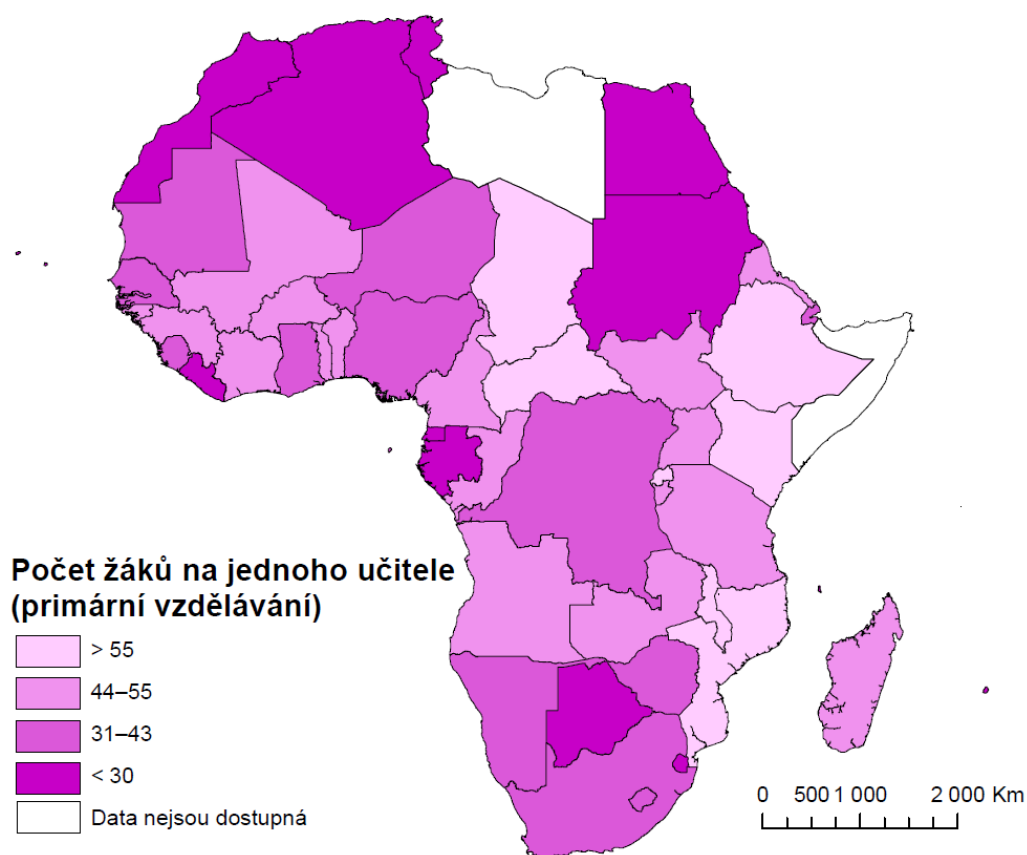
nám při pohledu na obrázek 13 odkrývá i dalším problém související s nedostatkem učitelů – a to právě vysoký počet žáků v jedné třídě. Ve třech ze čtyř výše zmíněných států totiž sedí v lavicích základních škol v průměru více než 55 dětí v jedné třídě.

Obr. 12: Podíl vzdělaných (kvalifikovaných) učitelů v primárním vzdělávání, Afrika



Zdroj: UNDP 2016a, vlastní zpracování

Obr. 13: Průměrný počet žáků na jednoho učitele (pupil-teacher ratio) v primárním vzdělávání, Afrika



Zdroj: UNDP 2016a, vlastní zpracování

Pozn.: Průměrný počet dětí na jednoho učitele v primárním vzdělávání je v Subsaharské Africe 43 dětí, na světě pak 23 dětí (UNDP 2016a).

Kvalitou učitelů a jejich vlivem na vzdělanost se zabývaly i dvě následující studie. Ta první, autorů Duflo a kol. (2015), však oproti výše zmíněnému problému uvádí, že vysoký počet žáků ve třídě není tím hlavním problémem. Studie totiž naznačuje, že mnohem větší roli v úspěšnosti žáků hraje kvalita jejich učitele. Autoři se zabývali vyhodnocením programů aplikovaných v základních školách v západní Keni, které se zaměřovaly na přijetí extra učitelů jako doplnění současných formou dočasného pracovního úvazku (2 roky) a na zlepšení managementu školy formou zapojení rodičů do procesu rozhodování o školních záležitostech, zejména pak výběru nových

pedagogů⁹. Problém s upadající kvalitou vzdělávání v keňských školách je totiž následující – naprostá většina učitelů působící v místních školách patří ke „státním zaměstnancům“. Do této skupiny se řadí učitelé, kteří splní určitá kritéria (vzdělání, délka praxe apod.), na jejichž základě dostávají od státu stálý plat a i jiné další výhody (např. zajištění důchodové renty), a je jim státem přiděleno místo, kde učí. Bohužel v tomto velmi centralizovaném systému vzdělávání existuje jen velmi malá forma kontroly kvality těchto učitelů či jejich odvolatelnost. Tito učitelé proto nemají dostatečnou motivaci vyučovat kvalitně. Z výzkumu vyplynulo, že je u nich častá absence ve škole nebo jen v některých vyučovacích hodinách, používání zastaralých metod výuky či obecně nezáměr o žáky. Všechny tyto problémy byly zmíněny i v hodnotících zprávách MDGs/EFA. Navíc zde funguje systém rotací, kdy jeden učitel učí napříč různými ročníky a s dětmi si pak nemůže utvořit bližší vztah. Mimo to je velmi časté přijímání nového učitele na základě příbuzenských vztahů se současnými učiteli, což dle autorů dále snižuje snahu nových učitelů kvalitně vyučovat – mají totiž své místo i plat jisté. V boji s tímto systémem částečně pomohly právě výše zmíněné programy, které ukázaly novou možnou účinnou formu vzdělávacího systému. Fungují na základě najímání čerstvých absolventů na krátkodobé úvazky s možností prodloužení v případě spokojenosti. Změna je patrná – tito učitelé nemají „své jisté“ a musí se proto více snažit, neboť každý z nich touží po trvalém úvazku a zařazení do systému státních zaměstnanců. Tito učitelé také nejsou placeni státem, ale školou, kde učí a jejíž vedení může jejich práci lépe kontrolovat. Z výzkumu Duflo a kol. (2015) vyplynulo, že tito učitelé používají častěji moderní metody výuky, mají menší absenci a lepší vztah s žáky, neboť učí pouze v jednom ročníku. Vedlejším pozitivním efektem je pak snížený počet žáků ve třídě (díky zvýšenému počtu učitelů). Výsledky jsou jasné – ačkoliv jsou tito učitelé mnohem méně placeni (dle autorů je výše jejich platů ve výši 25 % státních zaměstnanců), mají silné motivy k vedení výuky kvalitně. Dále bylo prokázáno, že i po získání trvalého úvazku podávají tito učitelé lepší výkony než jejich kolegové. Je však třeba podotknout, že tito učitelé, jakožto čerství absolventi, byli ve

⁹ Jedná se o Extra Teacher Program implementovaný mezi lety 2005–2007 v Keni a School-Based Management program implementovaný v mnoha zemích světa po roce 2000 (Duflo a kol. 2015).

velmi mladém věku a můžeme u nich tedy předpokládat i větší chuť do práce a používání moderních metod, což může mírně zkreslit situaci.

Další velmi vhodnou strategií byla implementace druhého programu, který se zaměřuje na podporu místní komunity, a to zejména rodičů, v procesu rozhodování o školních záležitostech (Duflo a kol. 2015). Školní výbor, složený z pedagogů i rodičů, pak obdržel školení, jak vybírat nového učitele a jak hodnotit jeho činnost. Zvýšil se tak podíl kvalitních pedagogů, kteří již nebyli přijímáni pouze na základě příbuznosti a kteří měli o pedagogickou činnost skutečný zájem. Jako vedlejší efekt byla také zaznamenána vyšší ochota rodičů finančně se podílet na chodu školy, o jejímž chodu mohli rozhodovat. Bylo tak prokázáno, že posílení role rodičů ve školních záležitostech je velmi účinnou strategií v boji s nekvalitním systémem vzdělávání. Žáci si ve třídách, kde působil učitel navíc, vedli lépe a také byl zaznamenán jejich menší úbytek.

Závěry studie jsou následující – u škol, kde byl Extra Teacher Program implementován, byly zaznamenány rozdíly mezi stálými zaměstnanci a nově přijatými učiteli – v některých školách byla situace dokonce horší než tam, kde žádný program neprobíhal. Státní učitelé totiž věděli, že zde existuje extra učitel, a proto měli ještě vyšší absenci. Na druhou stranu, pokud byl ve škole implementován i druhý program (School-Based Management), velký rozdíl mezi těmito dvěma druhy učitelů nebyl – i státní učitelé byli totiž kontrolováni školním výborem a nedovolili si proto ve výuce chybět či ji vést nekvalitně. Studie tedy zdůrazňuje, že řešením není výměna pedagogů, ale spíše vyšší kontrola a lepší management školy s důrazem na zapojení rodičů. Systém dočasných pracovních úvazků také šetří peníze ze státní pokladny, neboť tito učitelé jsou financováni školou, čímž se zvyšuje jejich motivace během počáteční fáze kariéry. U současné fungujícího programu School-Based Management je navíc patrná udržitelnost i po ukončení programu najímání extra učitelů – rodiče totiž jsou ochotni finančně školu podporovat, pokud mohou rozhodovat o tom, kdo jejich dítě učí. Právě tento výsledek, i přes mnohá další úskalí (například nemožnost chudých rodin platit školné) považuji za zásadní zjištění a možnost směru, jakým by se systém vzdělávání v afrických státech mohl ubírat.

Téma školního managementu bylo mimo jiné zmíněno i v hodnotících zprávách, ačkoliv ne ve velkém měřítku. Nejčastěji se objevoval problém dvojitých směn učitelů

(ranní a odpolední výuka různých skupin žáků), jako pozitivní faktor bylo zmíněno takzvané life skill education¹⁰.

Druhá studie De Jagera a kol. (2017) se zabývala hodnocením výuky a učebními metodami používanými učiteli v Jihoafrické republice. Autoři zdůrazňují, že kvalitní vzdělávání není spojeno jen se znalostmi učitele, ale také s jeho postoji, hodnotami a morálním chováním a schopností předat tyto svým žákům. Na základě pozorování vyučovacích hodin byly shledány rozdíly mezi profesně mladšími a staršími učiteli – ti starší vykazovali horší výsledky, chyběla jim motivace či dostatečná kvalifikace, nepoužívali moderní interaktivní a aktivizační metody výuky a hůře se adaptovali na nové změny. Mladší učitelé ale na druhou stranu většinou neměli dostatek zkušeností a praxe a často také učitelské povolání po pár letech opouštěli. V hodnocení výukových metod byly shledány největší nedostatky u aplikace aktivního učení (interaktivní učení, rozvíjení kritického myšlení, diskuse, skupinová práce) a používání diferenciacních metod (rozlišení a přizpůsobení úkolů situaci ve škole, výkonu žáků apod.). Právě tyto moderní strategie jsou v současnosti vyučovány v rámci teacher training programů, které byly v hodnotících zprávách zmíněny jako pozitivní faktor velmi často a na které je třeba klást důraz i v budoucnu.

¹⁰ Jako „life skill education“ označujeme vzdělání zaměřující se na rozvoj životních dovedností, kritického myšlení, řešení problémů, které pomáhá dětem připravit se na každodenní život (WHO 1999).

4.3 Společenské, politické, ekonomické faktory

Role společenských, politických a ekonomických faktorů ve vzdělávání je velmi důležitá, o to více pak v zemích se středním a nižším příjmem, v zemích, kde nejsou bezplatné školy samozřejmostí, v zemích, kde nejedno dítě je považováno za nezbytnou pracovní sílu. Tyto faktory byly zařazeny mezi makro i mikro, dle povahy. Mezi mikro faktory byly zmíněny ekonomické faktory, a to pouze v negativním smyslu. Problém chudoby, tedy ekonomické situace z mikro pohledu, byl uveden v naprosté většině hodnotících zpráv, ať už se pod tímto pojmem skrývá nedostatek financí na zaplacení školních pomůcek nebo nutnost dětské práce. Následující část práce se zabývá tématem chudoby z pohledu domácností a jejího vlivu na vzdělávání dětí. V druhé řadě se pak mezi makro faktory nejčastěji objevilo téma konfliktů (ozbrojené konflikty, občanské války). Ojediněle bylo uvedeno také téma ekonomické krize, slabé vlády či vysokého populačního růstu. Tyto faktory byly zmíněny výlučně v negativních souvislostech, tedy jako bariéry vzdělávání. Z důvodu jejich uvedení jen ve velmi malém množství zpráv (spíše ojediněle) se z nich v práci zabývám pouze tématem ozbrojených konfliktů.

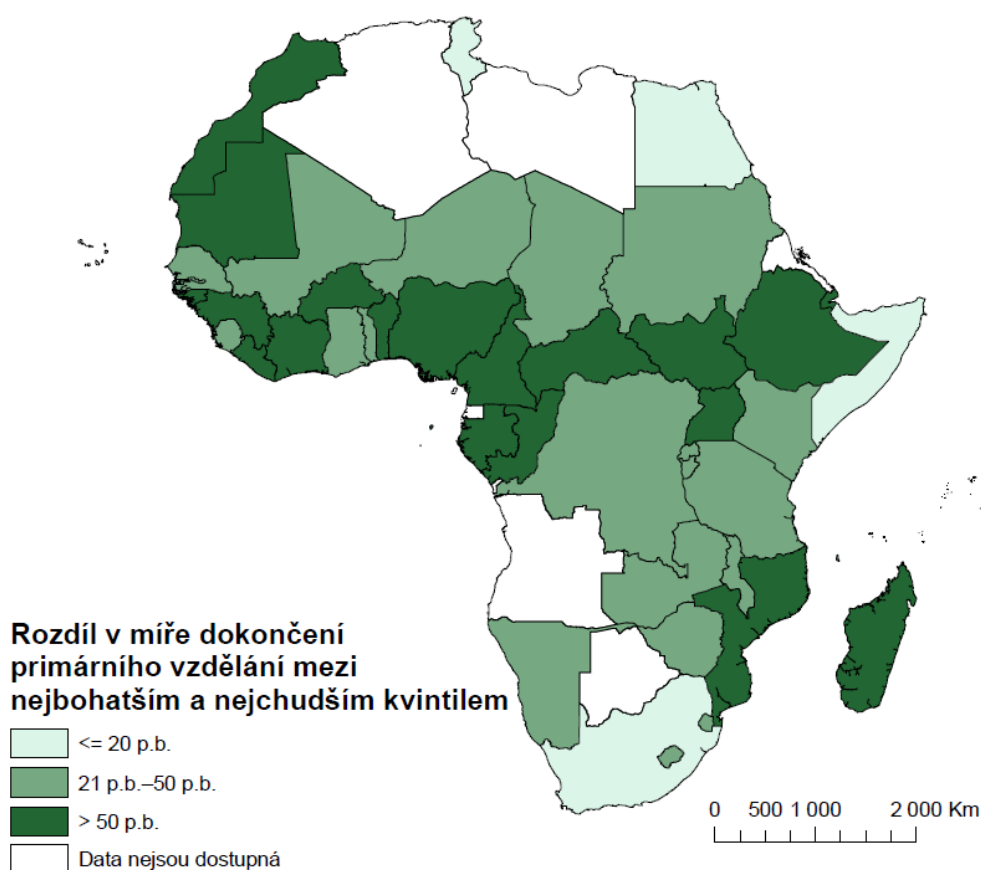
4.3.1. Chudoba

Chudoba, a to zejména ta absolutní¹¹, je stav takového nedostatku, který neumožňuje člověku často uspokojit ani ty nejzákladnější lidské potřeby. Širší pojetí chudoby je pak spojeno nejen s hmotnou nouzí, ale také s vyčleněním ze společnosti či právě nedostupností vzdělání (Rozvojovka 2012). Vzdělaná populace je ale motorem rozvoje země. K takovému stavu jsou však potřeba finance. Jejich důležitost ve vzdělávání na úrovni domácností dokládá obrázek 14, který upozorňuje na rozdíly v míře dokončení primárního vzdělávání mezi populací nejbohatšího a nejchudšího kvintilu. U naprosté většiny států, za které jsou dostupná data, je tento rozdíl minimálně 21 p.b., často však i více než 50 p.b., což je průměrná hodnota pro Subsaharskou Afriku. Vůbec největší rozdíl pak najdeme v Nigérii, kdy zatímco 98 % dětí z nejbohatšího kvintilu školu

¹¹ Jako absolutní chudoba se označuje stav, kdy příjem jedince nepřekračuje hranici 1,25 amerického dolaru za den v paritě kupní síly (Rozvojovka 2012).

úspěšně dokončí, u těch nejchudších je to jen 23 %, tedy o celých 75 p.b. méně (WIDE 2018). Podobná situace je pak v Kamerunu, Maroku, Guiney či na Madagaskaru. Vůbec nejmenší podíl dětí, které primární vzdělávání dokončí, nalezneme v Somálsku, a to pouhých 5 %. Rozdíl mezi skupinami je pak ale minimální – 1 % nejchudších oproti 9 % nejbohatších. Mezi další státy na chvostu můžeme zařadit Čad (27 %) a Niger (28 %) (WIDE 2018). Právě z výše zmíněného je patrné, že velké ekonomické nerovnosti ve společnosti zdaleka nemusí být problémem pouze nejchudších, zemí, respektive těch s nejhoršími vzdělanostními charakteristikami. Problém chudoby je tudíž prostoupen celou africkou společností.

Obr. 14: Rozdíl v míře dokončení primárního vzdělání mezi nejbohatším a nejchudším kvintilem populace, v p.b., Afrika



Zdroj: WIDE 2018, vlastní zpracování

Pozn.: Míra dokončení primárního vzdělání je podíl dětí ve věku 3–5 let nad věkem ukončení primárního vzdělání, které toto vzdělání dokončily.

Nejčastěji zmíněným problémem, které propojuje téma chudoby a vzdělávání, bylo financování školy domácnostmi, kterým se zabývali i Foko a kol. (2012). Autoři porovnávali výdaje spojené se vzděláváním v rámci 15 afrických států, soustředili se na rozdíly mezi výdaji domácností a státními výdaji v souvislosti s rozdílným systémem školství i sociálně-ekonomickou situací rodiny v různých zemích. Domácnosti vydávají na vzdělávání svých potomků v průměru 4 % všech výdajů. Tento podíl se samozřejmě mezi jednotlivými zeměmi liší, autoři však naznačují, že nesouvisí s celkovým ekonomickým rozvojem země, ale se socioekonomickým statusem domácností. Zatímco nejbohatší kvintil investuje do vzdělání v průměru 5,4 % výdajů, nejchudší pouze 2,6 % – mezi absolutními čísly je pak samozřejmě rozdíl mnohem větší. Dle předpokladů, jednu z nejdůležitějších položek ve výdajích rodiny na vzdělávání tvoří školné, které čítá 55 % těchto výdajů. Právě zde ale nacházíme podstatný rozdíl napříč domácnostmi, neboť nejvyšší podíl výdajů alokovaných na školné se nachází v bohatších domácnostech. Důvod je prostý – bohatší rodiny si mohou dovolit poslat dítě do soukromé školy, kde se platí poplatky. Také mají děti bohatých rodičů vyšší podíl mezi dětmi v rámci sekundárního a terciárního vzdělávání, kde už jen zřídka platí školné stát. Další významnou položkou jsou výdaje na školní potřeby, jejichž podíl je naopak vyšší u chudších rodin – chudé děti chodí do bezplatných škol (případně na školné přispívá stát), tudíž rodina se musí finančně podílet „pouze“ na ostatních výdajích, tedy například na koupi školní uniformy, učebnic, obědů a podobně. Výdaje na školní potřeby tvoří pak v průměru 34 % všech výdajů domácností na vzdělávání. Ještě zajímavější je pak porovnání výdajů přepočítaných na jednoho žáka, neboť celkové výdaje domácností mohou být zkresleny různým počtem dětí. Výše se samozřejmě liší dle vzdělání, neboť čím vyšší stupeň, tím vyšší výdaje. Opět nacházíme rozdíl mezi bohatými a chudými domácnostmi, a to zejména v primárním vzdělávání – rodiče z nejbohatšího kvintilu přispívají absolutně až 6x větší částkou než ti nejchudší. Je třeba podotknout, že rozdíl může být opět způsoben rozdílem v typu školy (soukromé vs. státní) a tím i školních potřebách (soukromé školy vyžadují kvalitnější a dražší učebnice a další pomůcky apod.). Se zvyšujícím se stupněm vzdělání se tato mezera zužuje, což je dáno nutností platit školné pro všechny, ale absolutní výše výdajů narůstá – zatímco v primárním vzdělávání vydávají rodiče asi 44 dolarů ročně za žáka, u terciárního je to 536 dolarů ročně, tedy 12x více (Foko a kol. 2012). Z toho plyne, že vyšší sekundární a zejména pak terciární vzdělání si bez podpory státu mohou dovolit spíše majetné

rodiny, jejichž děti pak v tomto typu škol tvoří nadprůměrnou většinu, čímž se propast mezi lidmi z různých sociálních vrstev ještě prohlubuje. Ze studie také vyplývá, že rozšiřování vzdělávacího systému musí jít současně s mechanismy stimulujícími investice domácností i do vyšších stupňů vzdělání než do primárního, protože bohužel právě zde studium těch nejchudších dětí často končí.

Vztahem odlišného socioekonomického prostředí a vzdělávání se zabýval i Considine a Zappala (2002), kteří potvrzují vliv socioekonomického prostředí jedince na jeho výsledky ve škole, nicméně také uvádí, že velkou roli zde hrají i přirozené dispozice a dědičné charakteristiky. Mimo to, jak autoři upozorňují, je třeba brát v potaz také další vnější faktory, které mohou efekt socioekonomického prostředí zeslabovat či zesilovat, jako je častější záškoláctví (chybí vzor rodičů, vykonávání dětské práce), struktura rodiny, gender, etnicita (možná diskriminace), geografická poloha (nedostupný venkov) a podobně.

Dalším problémem, který se v souvislosti s chudobou v rozvojových zemích často vyskytuje, je téma dětské práce. Již tradičně byly děti považovány za důležitou pracovní sílu, a to především v domácnostech, také však i v dalších profesích (Heady 2000). Spousta rodin proto považuje velký počet potomků za výhodu právě z důvodu zvýšení počtu pracovní síly a tím zvýšení příjmu domácnosti. Situace je často nelehká a ve státech s nulovým sociálním zabezpečením jiné možnosti nejsou, avšak právě dětská práce bývá častou příčinou zanedbávání školních povinností. Jak velké procento dětí chodí současně do školy i do práce, můžeme vidět na obrázku 15. Pro státy s dostupnými daty je patrné, že minimálně polovina těchto dětí ve věku 7–14 let pracuje více než jednu hodinu týdně. Rozdíl mezi dívkami a chlapci je jen velmi nepatrný. Osobně nepovažuji za výrazný problém počet odpracovaných hodin (průměrných 12 hodin týdně odpovídá běžné večerní nebo víkendové brigádě), jako věk těchto dětí. Zákonem stanovená hranice pro dětskou práci je definována mezinárodní Úmluvou o nejnižším věku pro vstup do zaměstnání, která je dána hranicí 15 let, respektive zakončením povinné školní docházky. Výjimečně pak tato hranice může být posunuta na minimálních 13 let a to pro lehkou práci, která nebrání školní docházce (ILO 2017). Znázorněné kartogramy se však týkají velmi mladé věkové skupiny, kdy se nutnost pracovat může výrazněji projevit na školních výsledcích. Při porovnání států pak

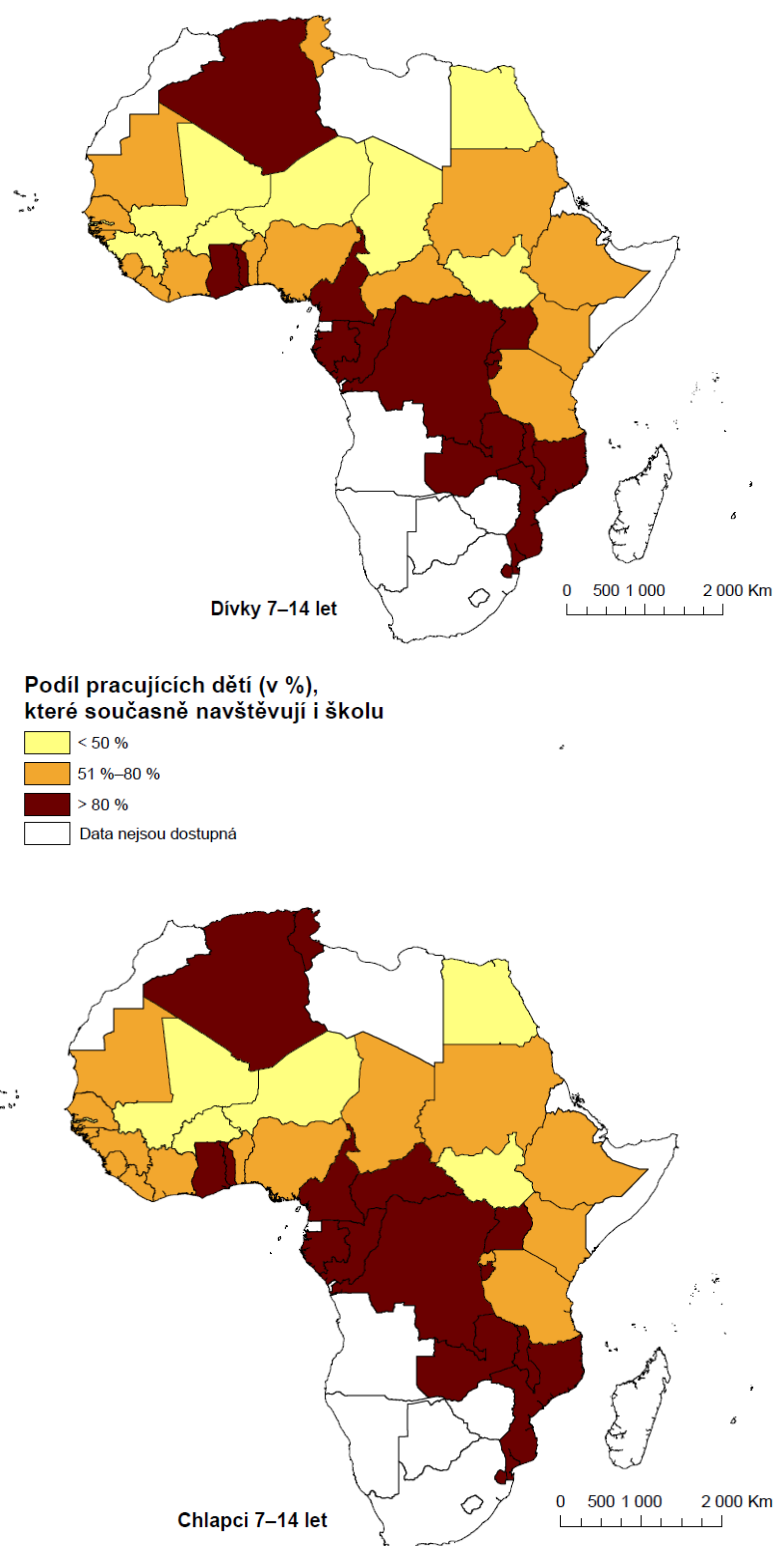
shledáváme výrazné nerovnoměrnosti – ve státech jako Keňa, Egypt či Libérie pracují děti v průměru i více než 20 hodin týdně (Heady 2000).

Vlivem dětské práce na školní výsledky v Ghaně se zabývala i studie Headyho (2000). Jak sám zdůrazňuje, práce často nemusí se školní docházkou vůbec souviset, neboť děti pracují většinou až po škole, avšak nedostatek času na přípravu do školy se pak spíše projeví na jejich výsledcích. Další problém činí samotná definice dětské práce, která dle ILO nezahrnuje práce v domácnosti (vaření, úklid, péče o příbuzné), statistiky proto mohou být podhodnocené. To se týká spíše dívek, které tuto práci vykonávají častěji – dle Headyho (2000) jí tráví asi 16 hodin týdně, zatímco chlapci pouze 9 hodin týdně. Dle autora je tento rozdíl sice podstatný, nicméně celkový vliv na školní výsledky domácí práce příliš velký nemají, neboť téměř každé dítě má určité domácí povinnosti a je proto velmi těžce určit, jak velký vliv mají na studium dětí. Chlapci tráví více času prací na rodinné farmě – na tomto místě je ale velmi těžké rozlišit, zda se jedná o domácí práce či nikoliv. Ti, kteří netráví touto prací více než 10 hodin týdně, navštěvují školu častěji. Právě drobná pomoc v domácnosti totiž zvyšuje finanční příjem rodiny, která si na oplátku může dovolit dítě poslat i do školy. Rozhodnutí, zda dítě poslat do školy, vytváří celá domácnost, která bere v potaz spoustu dalších vnějších faktorů a hledá tak nejvýhodnější řešení. Není proto divu, že cca 96 % ghanských dětí vykonává nějakou práci na rodinné farmě či v rodinném podniku. Pokud však jejich pracovní dotace přesáhne určitou mez, školní docházka a výsledky ve škole se značně zhoršují. Nacházíme také velké rozdíly mezi prací na rodinné farmě či prací pro externího zaměstnavatele, který potřeby dětí většinou nebere v potaz a kde je patrný vliv na školní výsledky. Na druhou stranu bývá dle autora časté, že děti, které ve svém volném čase pracují, si nevybírají mezi školou a prací, ale častěji mezi prací a nicneděláním. Z tohoto důvodu je vliv dětské práce na školní docházku poměrně malý, neboť tyto děti by do školy často vůbec nechodily. Děti, které ani nechodí do školy, ale ani nepracují, tvoří v Ghaně 12 % dívek a 5 % chlapců (Heady 2000). Větší pravděpodobnost tohoto nešvaru je u dívek – otázkou však zůstává, zda tyto dívky ve skutečnosti nevykonávají právě domácí práce, které se do statistik nepočítají. Nemůžeme proto říci, zda je dětská práce příčinou nebo důsledkem vzdělávání a jaký je vzájemný vztah těchto dvou proměnných. Studie ukázala, že práce má minimální vliv na školní docházku (nebyl rozdíl v počtu hodin strávených ve škole mezi pracujícími

a nepracujícími dětmi), avšak nadměrná dětská práce (více než 10 hodin týdně) má vliv na školní výsledky ve čtení a zejména v matematice, a to zejména kvůli nedostatku času na přípravu do školy, vyčerpání a v důsledku toho snížené pozornosti. Otázkou však zůstávají další faktory, které k tomuto rozdílu přispívají, jako jsou vrozené schopnosti žáka a podobně. Na druhou stranu, děti, které již místo školy pracují, je jen velmi těžké do vzdělávání vrátit.

Obrázek 16 zobrazuje průměrný počet hodin, které týdně odpracují děti, které chodí zároveň do školy. V Ghaně tyto děti pracují v průměru 15,5 hodin týdně (Heady 2000), dle aktuálních dat WB je ale již pracovní doba nižší (jak je znázorněno v kartogramu). Nadprůměrné hodnoty vykazují pouze některé státy západní (Libérie, Mauretánie) a východní (Keňa) Afriky. Rozdíl mezi dívkami a chlapci je minimální, ačkoliv dle Hewarda (1999, cit. v Lincove 2012, s. 800) právě dívky čelí vyššímu nátlaku ze strany rodiny na pomoc v domácnosti či péči o potomky.

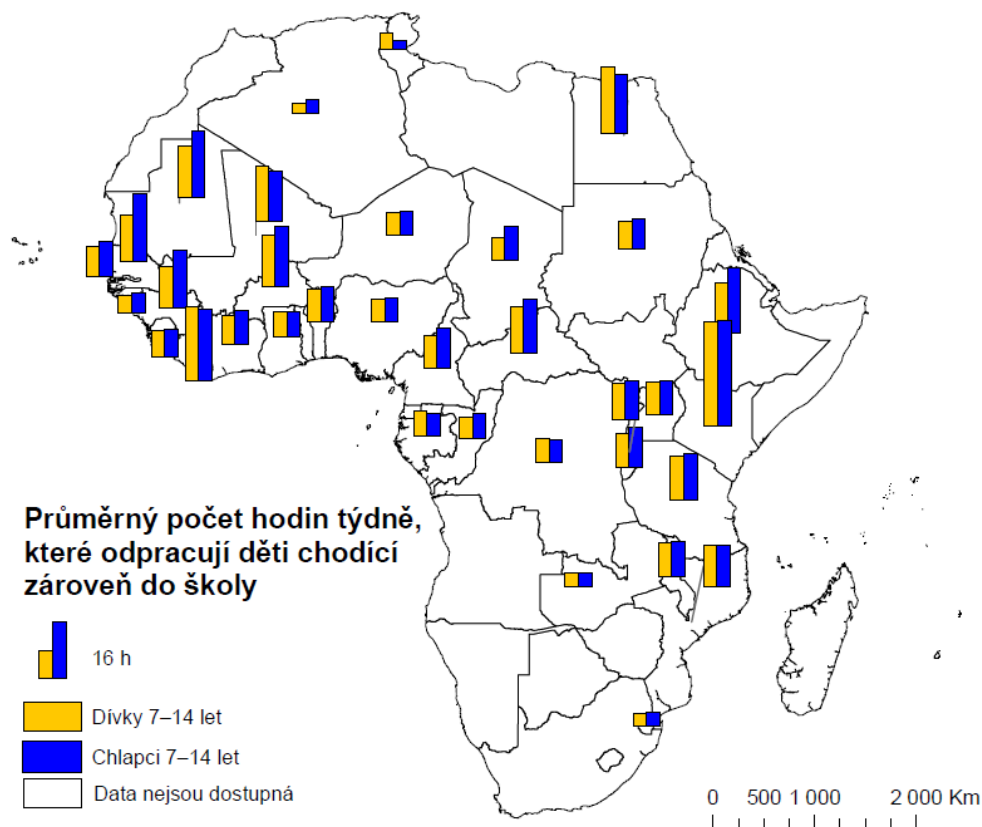
Obr. 15: Podíl dětí 7–14 let, kteří chodí do školy i do práce, Afrika



Zdroj: WB 2018, vlastní zpracování

Pozn.: Jako pracující jsou uvažovány ty děti, které pracují alespoň 1 hodinu týdně.

Obr. 16: Průměrný počet hodin, které děti 7–14 let chodící zároveň do školy, tráví týdně v práci, Afrika



Zdroj: WB 2018, vlastní zpracování

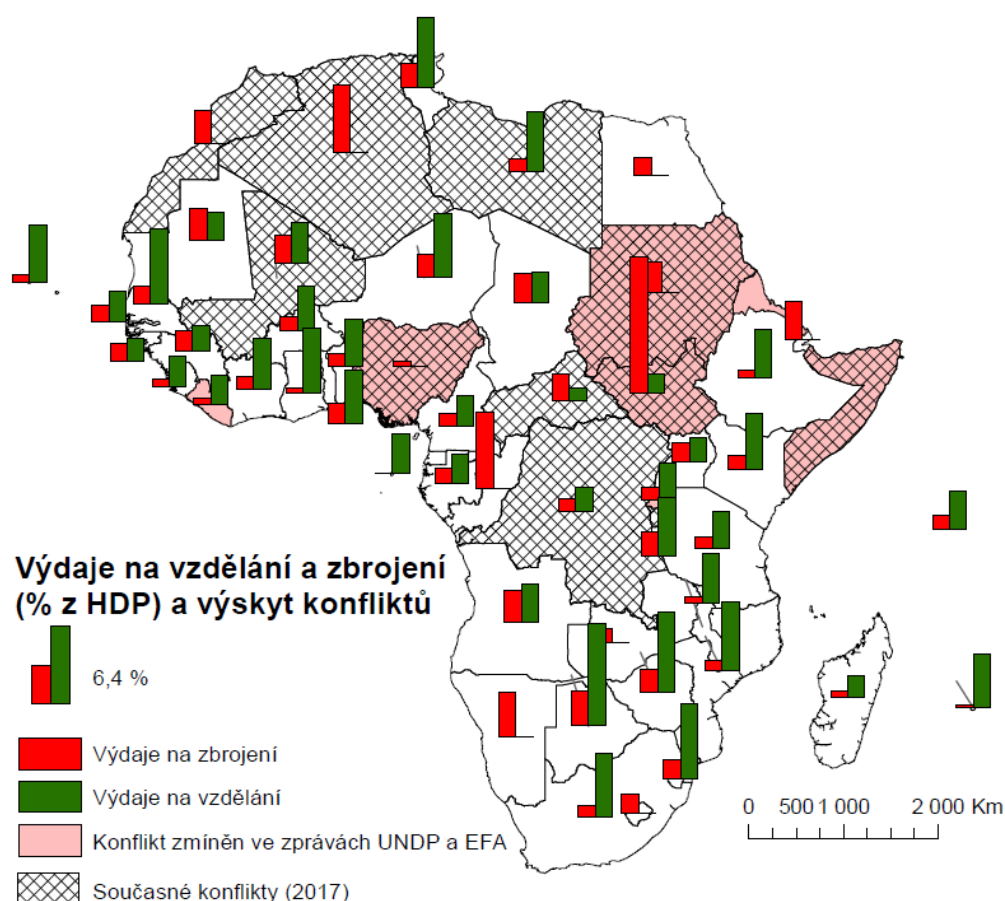
Pozn.: Průměr za země s dostupnými daty je u chlapců 12,3 hodin týdně a u dívek 11,2 hodin týdně (WB 2018).

4.3.2. Ozbrojené konflikty

Konflikty, ať už ve formě občanské války nebo mezistátních sporů, mají bezpochyby vliv na velké množství aspektů běžného života. Je tomu tak i v případě ekonomického rozvoje nebo vzdělávání. Ačkoliv je jistě třeba brát v potaz specifika jednotlivých typů konfliktů, jejich negativní dopad na vzdělávání je nezpochybnitelný (Manuchehr 2011; Poirier 2012), což dokazuje i jejich výskyt v hodnotících zprávách. Problematika konfliktů a válek se jako bariéra vzdělávání objevila ve zprávách Eritrey, Jižního Súdánu, Libérie, Nigérie, Rwandy, Súdánu a Somálska (viz obr. 17).

Dle Poiriera (2012) mají konflikty na vzdělávání velmi významný negativní vliv. O to horší je fakt, že téměř $\frac{3}{4}$ států Subsaharské Afriky bylo v posledních 60 letech zapojeno alespoň do jednoho ozbrojeného konfliktu (Gleditsch a kol. 2002, cit. v Poirier 2012, s. 2). Konflikty způsobují destrukci vzdělávání nejčastěji formou ničení a zavírání školních budov, nuceného přesídlení obyvatelstva, útoků na vzdělanou část populace (učitelé), verbování mladých lidí a dětí do války a obecně ničení veřejné infrastruktury. Během válečných let navíc často dochází k nárůstu výdajů na zbrojení na úkor vzdělání. Ale právě výdaje na vzdělání jsou velmi důležitým faktorem v boji se zhoršující se vzdělaností během válek, neboť mohou pomoci udržet děti ve škole na úkor jejich odchodu do armády.

Obr. 17: Výdaje na vzdělání a zbrojení jako podíl HDP a téma konfliktu, Afrika

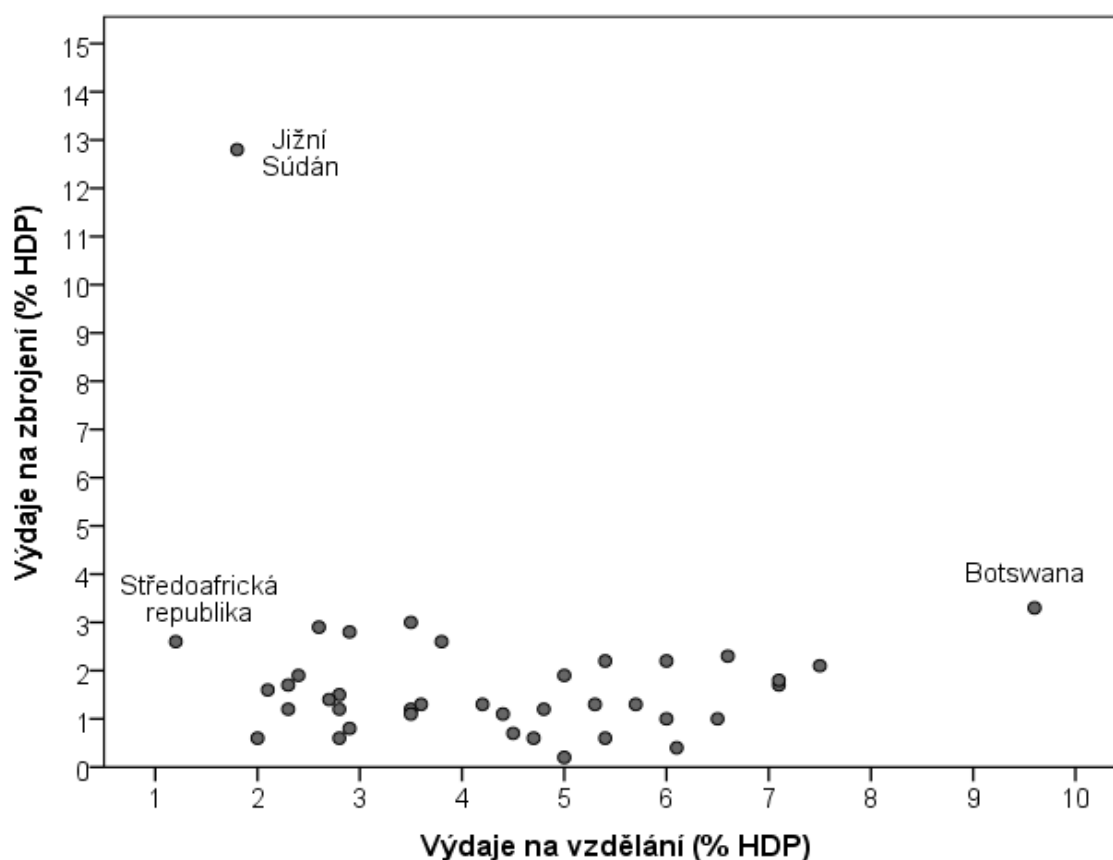


Zdroj: WB 2018, UNDP 2016b, UNESCO 2017b, IRIN 2018, vlastní zpracování

Výsledky studie dopadů ozbrojených konfliktů na vzdělávání ve státech Subsaharské Afriky, kterými se Poirier (2012) zabýval, potvrzují výše uvedený vztah – ozbrojené konflikty snižují docházku do školy a její úspěšné dokončení a zapříčiňují nárůst podílu dětí, které do školy nechodí. Autor pracuje zejména s porovnáním vlivu zvýšených či snížených výdajů na vzdělání a zbrojení. Pokud byly výdaje na vzdělání za posledních 5 let o 1 % HDP vyšší, klesl podíl dětí mimo školu o 1,7 p. b., a naopak narostla míra dokončení o 4,4 p. b. u primárního a 2,6 p. b. u sekundárního vzdělávání. Na pokles podílu dětí mimo školu méně doplatili chlapci, jejichž vzdělání je rodinou upřednostňováno. Naopak zvýšení míry úspěšného dokončení studia je výraznější u dívek, jež zvýšené výdaje na vzdělání udrží déle ve škole. Zvyšování výdajů na zbrojení, typické pro válečná léta, má pak efekt zcela opačný. Nárůst těchto výdajů o 1 % HDP má za následek pokles podílu dětí mimo školu o 0,8 p. b. Současnou výši výdajů na vzdělání a zbrojení zobrazuje spolu s místy současných konfliktů obrázek 17, vztah výdajů na zbrojení a vzdělání obrázek 18. Na tom však není patrný žádný lineární vztah, o kterém mluví Poirier (2012) – data WB tedy nepotvrzují předpoklad, že se zvyšujícími se výdaji na zbrojení klesají výdaje na vzdělání a naopak. Tento nesoulad můžeme vysvětlit nepřesnými daty za válečná období či tak, že může jít o jejich pouhé odhady. Průměrný podíl výdajů na vzdělání a zbrojení činí v Subsaharské Africe 4,5 %, vs. 1,25 % HDP, což je podobně jako v Česku (WB 2018). Pro některé země však nebyla data z uvedeného zdroje dostupná¹². Mezi státy, které na zbrojení věnují největší podíl HDP, patří Jižní Súdán (12,7 % HDP), Alžírsko (6,4 % HDP) a Kongo (7,2 % HDP). Bohužel, jak uvádí Collier (2007), vlády rozvojových zemí často financují zejména občanské války z rozvojové pomoci poskytnuté zvenčí, a to až 11 % z celkového objemu poskytnutých financí. Je logické, že pak nezbývají prostředky na financování školství.

¹² Jako zajímavé se zde jeví Somálsko, které dle údajů WB (2018) vydává na zbrojení téměř 0 % HDP, dle porovnání s ostatními státy tedy nejméně. Somálsko však patří mezi rozpadlé státy, kde se již mnoho let válčí. Můžeme tedy předpokládat, že data poskytovaná současnou vládou (která je ale značně nestabilní) jsou záměrně zkreslená, či není možné vzhledem k současnému stavu státu tyto údaje vůbec zjistit.

Obr. 18: Výdaje na vzdělání a zbrojení (% HDP), Afrika



Zdroj: WB 2018, vlastní zpracování

Nízká školní docházka, opouštění školy či negramotnost ale nejsou jen důsledkem konfliktů, ale často i jejich příčinou. Poirier (2012) v této souvislosti upozorňuje na dvojitý pozitivní vliv vzdělání na omezení rizika válek – udržuje totiž mladé chlapce ve škole a tím zabraňuje jejich odchodu do armády, ale také souvislým vzděláváním zvyšuje jejich šance na nalezení vhodného zaměstnání a podporuje budování míru. Vzdělávání je proto nejen cestou z bludného kruhu chudoby, ale tím i z pasti konfliktů. Důležité však je, jak zmiňuje Weber (2009, cit. v Poirier 2012, s. 21), oddělení vzdělávacího systému od politiky, neboť přílišný zásah může vzdělávání naopak uškodit – jako příklad uvádím Rwandu, kde školy byly jedním z míst formování nenávisti vůči jiné etnické skupině, neboť vzdělávací systém byl založen na upřednostňování Tutsiů před Hutuy (Novelli a Lopez Cardozo 2008, cit. v Poirier 2012, s. 20).

Kromě výše zmíněných dopadů nesmíme pak opomenout zmínit i další související důsledky válečných konfliktů, týkající se školou povinných dětí, jako je problematika dětské práce, prostituce či dětských vojáků.

4.4 Sociokulturní faktory

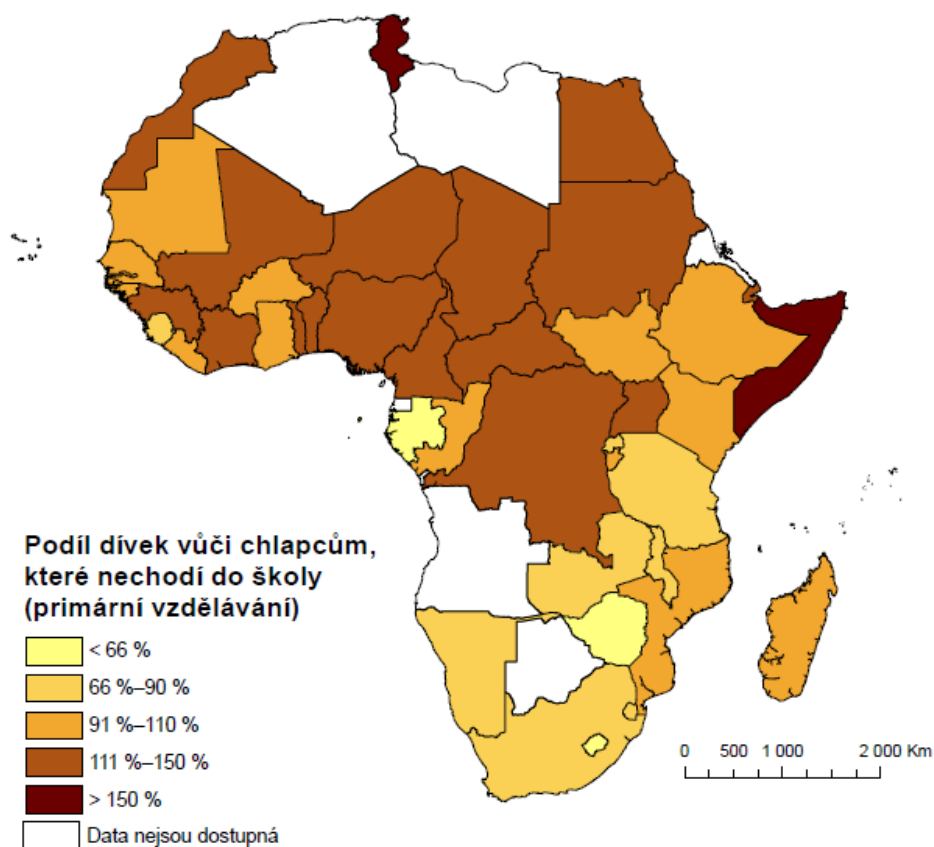
Sociokulturní faktory byly zařazeny jak mezi makro, tak i mikro faktory. Ve zprávách byla častěji zastoupena témata zařazená mezi mikro faktory, následující kapitola se proto zabývá převážně jimi. Mezi sociokulturní mikro faktory byly zařazeny genderové aspekty a také zvyky a tradice. Mezi těmito skupinami není jasná hranice, neboť zejména odlišné postavení žen má často své kořeny právě v odlišných zvycích či tradicím dané společnosti. Právě toto téma se mezi sociokulturními faktory objevovalo nejčastěji, zejména pak v souvislosti s brzkými sňatky či těhotenstvími dívek ve školním věku, degradací dívčího vzdělávání rodiči, diskriminací dívek či dokonce domácím násilím. Výjimečně byly zmíněny problémy jako nezájem o studium, strach rodičů ze zaslání potomka do školy nebo péče o člena domácnosti. Z analýzy sociokulturních faktorů vyplývá, že naprostá většina se úplně nebo alespoň částečně dotýká postavení žen a dívek ve společnosti. Právě tento fakt nám ukazuje, jak důležité je vnášet do studia vzdělávání v Africe (a nejen tam) rovinu genderu. Jak se můžeme přesvědčit dále, role muže a ženy ve společnosti je v mnoha rozvojových zemích naprosto odlišná. Nerovné postavení žen vyvěrá z historických tradic, které přetrvávají do současnosti a více či méně pronikají do praktického života. Kromě výše uvedených faktorů se v hodnotících zprávách objevovala i otázka jazykového problému, genderové nerovnosti ve vzdělávání (nedostatek učitelek) nebo neoddělených latrín ve školách. Tato témata byla však zastoupena jen ojediněle.

4.4.1. Postavení žen a jeho dopad na vzdělanost

Subsaharská Afrika je jeden z regionů s největšími genderovými disparitami v primárním a nižším sekundárním vzdělávání (Delprato a kol. 2015). Diskriminace žen, patriarchalita a další problémy spojené s nerovnocennou situací pohlaví patřila mezi jedny z nejčastěji zmíněných faktorů ovlivňujících vzdělávání. Největší rozdílnosti jak v gramotnosti, tak v docházce do školy, jsou především u států západní a střední Afriky, zejména pak ve státech jako Jižní Súdán, Niger, Čad, případně Somálsko a další (WIDE 2018). Pro východní a jižní Afriku je zejména u primárního vzdělávání situace opačná, což může být zapříčiněno například velkým důrazem vlády i rodin na vzdělávání všech dětí bez ohledu na pohlaví. Zároveň je pak ve spoustě zemí v podstatě

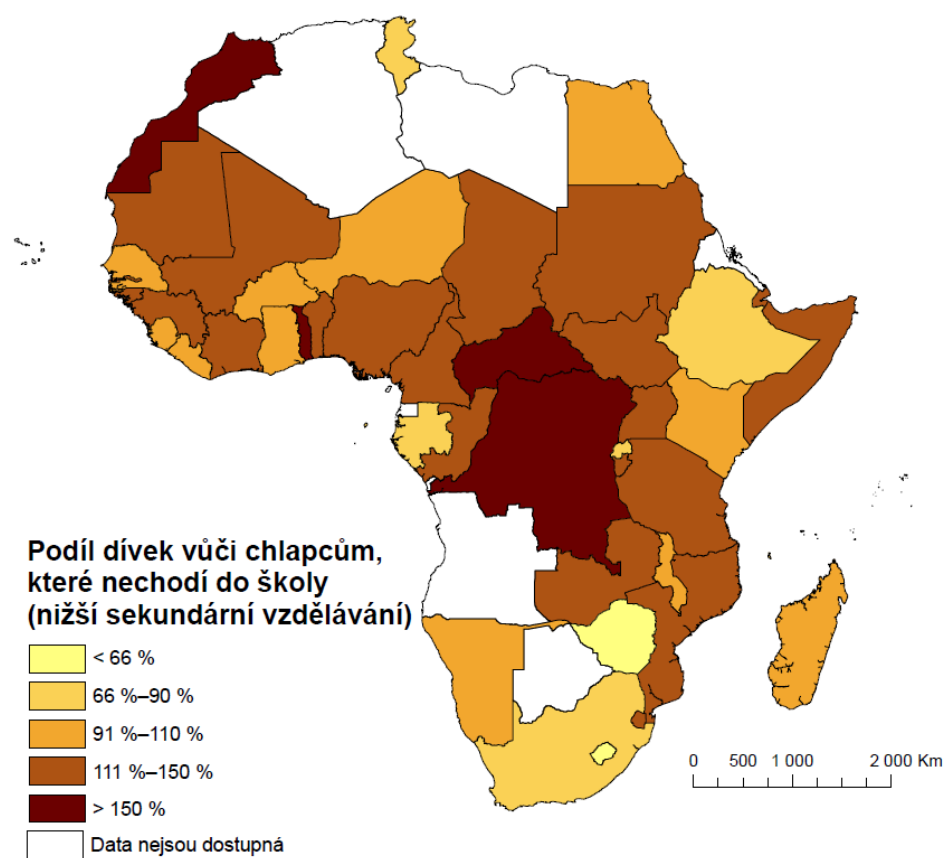
vyrovnaný podíl chlapců i dívek, které primární vzdělání dokončí. Později však podíl dívek, které nechodí do školy, vůči chlapcům výrazně stoupá, což může být ovlivněno například i sociokulturními tradicemi a degradací hodnoty vzdělávání u dívek, či dalšími problémy, jako jsou těhotenství mladistvých a podobně (viz obr. 19–21).

Obr. 19: Dívky v primárním vzdělávání, které nechodí do školy, porovnání s chlapci, Afrika



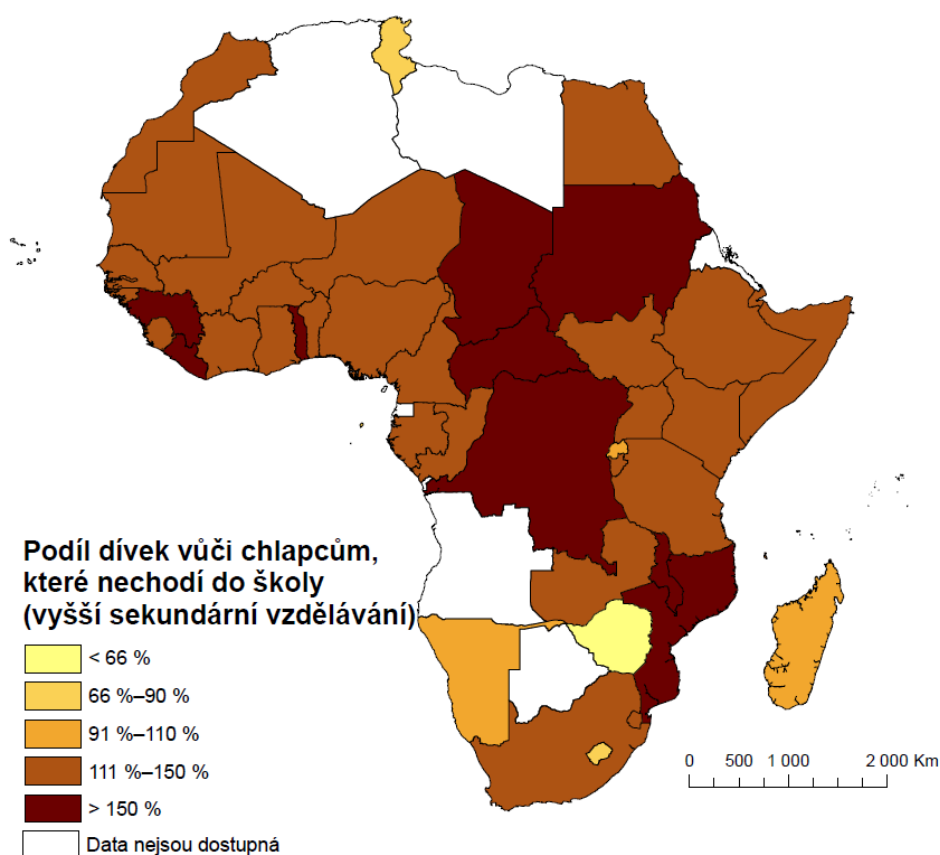
Zdroj: WIDE 2018, vlastní zpracování

Obr. 20: Dívky v nižším sekundárním vzdělávání, které nechodí do školy, porovnání s chlapci, Afrika



Zdroj: WIDE 2018, vlastní zpracování

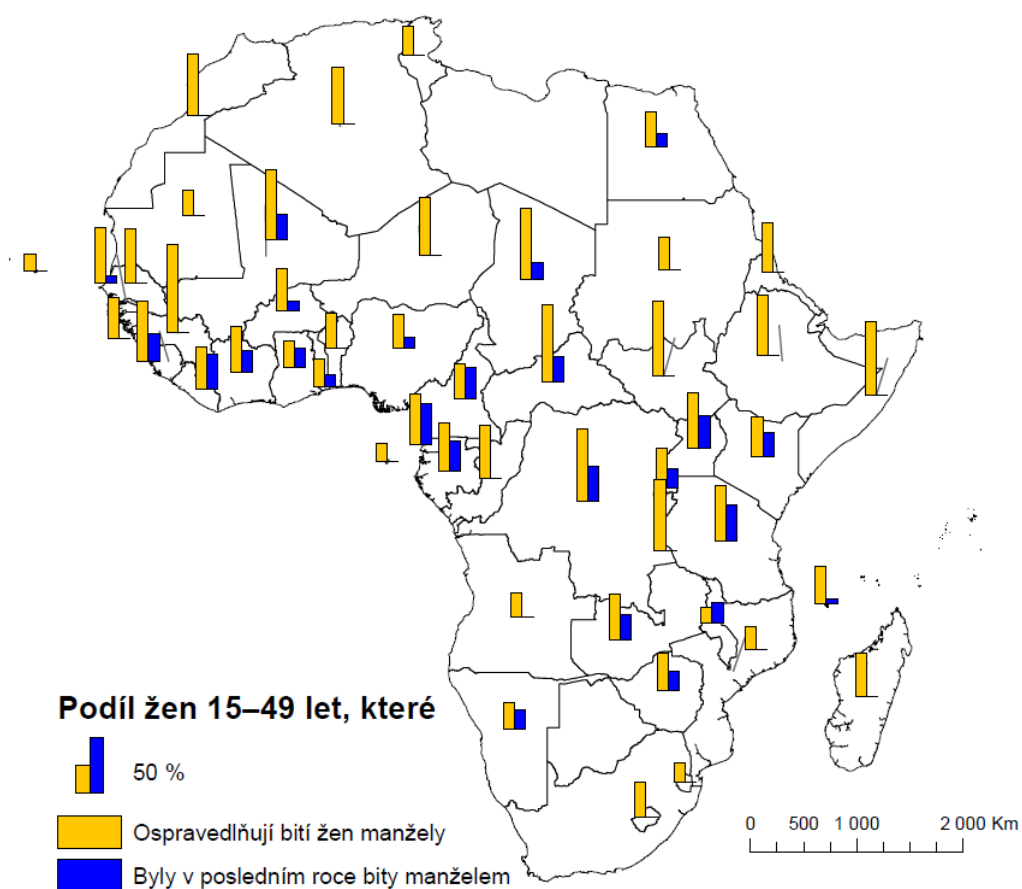
Obr. 21: Dívky ve vyšším sekundárním vzdělávání, které nechodí do školy, porovnání s chlapci, Afrika



Zdroj: WIDE 2018, vlastní zpracování

O nerovném postavení žen v africké společnosti mohou vypovídat i data ze šetření týkající se násilí na ženách, které bylo v hodnotících zprávách také uváděno. V určitých kulturách může být totiž na násilí, a to zejména vůči ženám nebo marginalizovaným skupinám obyvatelstva, nahlíženo jako na přijatelnou cestu řešení konfliktu, což dokazuje i obrázek 22, kdy v průměru 48 % žen ospravedlňuje bití svými manžely. Údaje o tom, zda byly tyto ženy opravdu bity, nejsou pro mnoho zemí dostupné, přesto je patrné, že domácí násilí na ženách zde není nic neobvyklého. Horší situace je pak pravděpodobně v zemích střední, východní a západní Afriky. Na tomto místě je třeba dodat, že pokud téměř polovina žen považuje domácí násilí za běžnou součást života, je velice těžké změnit pohled společnosti na tuto problematiku a potlačit jejich nerovné postavení ve společnosti. Dle UNDP (2016a) se tato situace týká především žen žijících ve venkovských oblastech a obecně těch s nižším vzděláním.

Obr. 22: Postoje žen k domácímu násilí a jeho výskyt, Afrika



Zdroj: UNICEF 2018a, vlastní zpracování

Pozn.: Ospravedlnění bití z alespoň jednoho ze specifických důvodů – spálení jídla, hádky, opuštění domova bez povolení, zanedbání péče o dítě atd.

Dětská manželství

Za dětské manželství se považuje formální sňatek nebo neformální partnerské soužití před dosažením 18. roku života (UNICEF 2018). Často se rozlišuje i uzavření sňatku před 15. rokem života, což považují za zvlášť krutou praxi. Ve zprávách bylo často dětské manželství nahrazené termínem „nucený sňatek“, což plně dokazuje závažnost této problematiky. Z celkového počtu 700 milionů dívek, které byly ve světě provdány před dosažením 18. roku, jich 17 % žije v Africe – z nich navíc každá třetí uzavřela sňatek ještě před dosažením 15. roku života (UNICEF 2015).

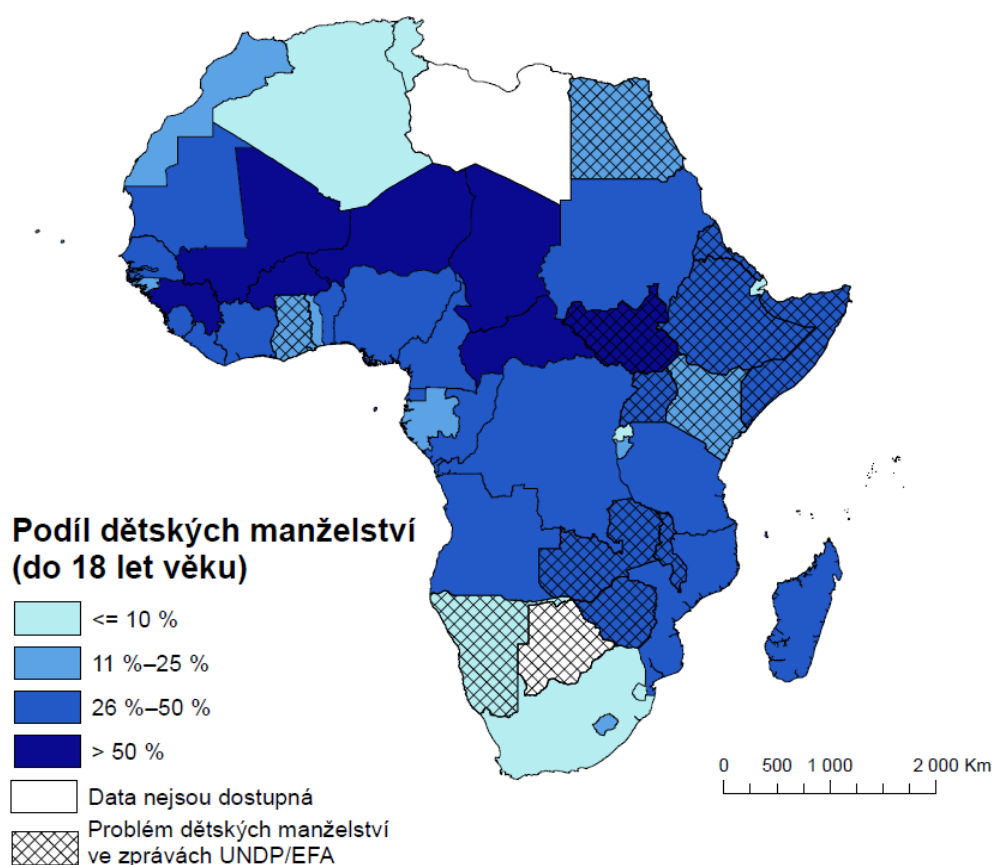
Dětská manželství jsou prováděna především na základě tradice, která často nedbá zákonů země. Proto i skutečný počet takto existujících manželství je i přes datovou základnu velkou neznámou. Je velmi těžké hodnotit příčiny a důsledky, jaké tato zastaralá tradice má na rozvoj vzdělanosti. Je však patrné, že v afrických zemích je stále velkou překážkou. Vysvětlení přetrvávající existence této praktiky tkví nejen v hluboce zakořeněných tradicích a sociálních normách africké společnosti, ale také ve spoustě výhod, zejména ekonomických, které dětská manželství představují. Jednou z nich je například věno. I z tohoto důvodu se dětská manželství ve velké většině případů týkají dívek, které jsou provdávány za staršího manžela.

Ačkoliv byl problém dětských manželství zmíněn ve většině hodnotících zpráv, report UNDP (2016a) upozorňoval na výjimku u Tanzanie a Gambie s odůvodněním, že v těchto státech byl přijat zákon zakazující manželství před dosažením 18. roku věku. Při soustředění se na tuto skutečnost a porovnání s datovými zdroji (UNSD 2018b) však překvapivě zjišťujeme, že téměř všechny africké státy mají zákonem stanovený minimální věk sňatku, který je povětšinou právě na hranici 18. roku života. O to víc je překvapující, že tento minimální věk je často na mnohem vyšší hranici než například u států Latinské Ameriky. Často je však také odlišen minimální věk při sňatku bez souhlasu a se souhlasem rodičů, rozdíly jsou pak i dle pohlaví. Ačkoliv rozdíly mezi africkými zeměmi nejsou příliš markantní, pokud se věk dle pohlaví liší, je vždy stanoven minimální věk u dívek nižší než u chlapců, podobně tak je věk snížen i v případě souhlasu rodičů, a to nejčastěji na 15–16 let. Oproti tomu u států Latinské Ameriky, kde je často minimální věk snoubenců (se souhlasem rodičů) snížen na 14 let, ve výjimečných případech až na 12 let, nejsou na rozdíl od Afriky a Asie v tak velké míře dětská manželství zastoupena, což můžeme vysvětlovat například právě nižším vlivem tradic. Můžeme tedy usuzovat, že i přes existující zákony limitující minimální sňatkový věk jsou tyto přehlíženy a obyvatelstvem nerespektovány.

Dle statistik UNICEF (2015) byl nejvyšší podíl dětských manželství zaznamenán v západní a střední Africe, nejméně pak v jižní a severní, což pravděpodobně koreluje s vyspělostí země (viz obr. 23 a 24). V severní Africe došlo však z hlediska časového vývoje k nejvýraznějšímu poklesu podílu těchto manželství během posledních 25 let, a to o téměř 25 procentních bodů, zatímco u všech ostatních regionů zůstal podíl konstantní, či dokonce vzrostl (v západní a jižní Africe o cca 5 p.b.) (UNICEF 2015).

Zajímavě se jeví Čad, který dle dat vykazuje jeden z největších podílů dětských manželství a zároveň nejnižší věkový průměr dětských nevěst, ve zprávách EFA však tento problém nebyl vůbec zmíněn. Celkově však hloubka problému dětských manželství odpovídá jejich zmínce v hodnotících zprávách.

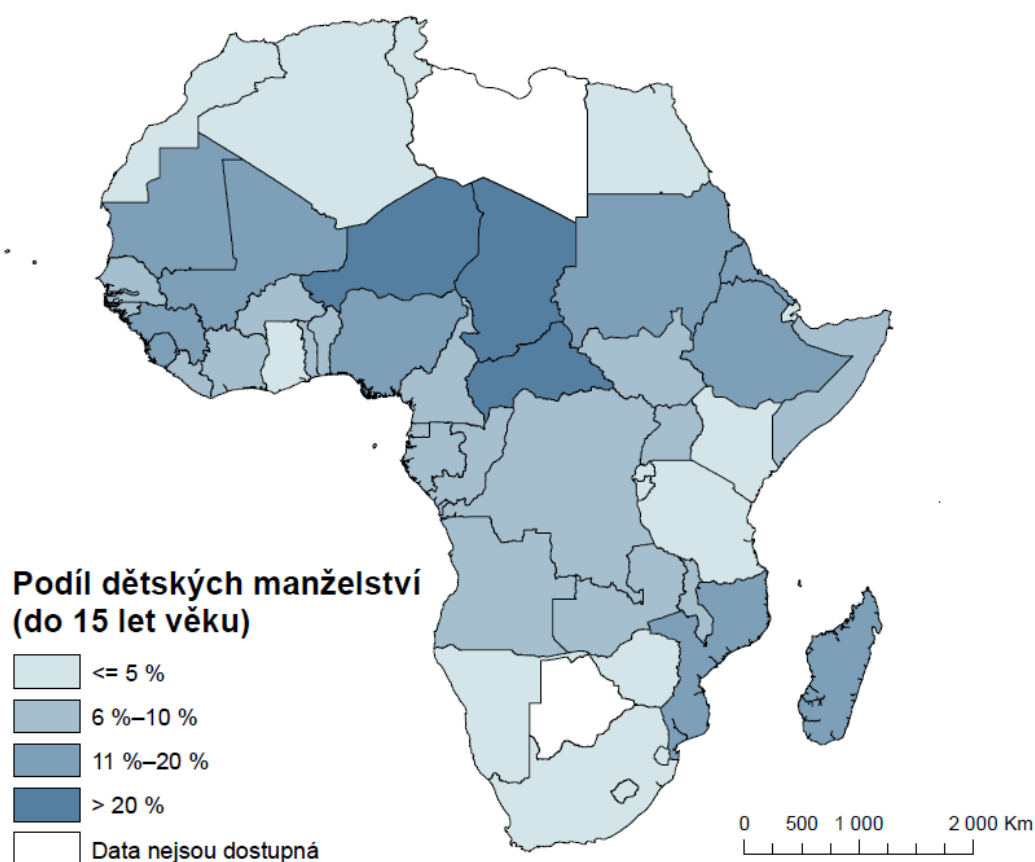
Obr. 23: Podíl dětských manželství do 18 let věku (v %) a jejich výskyt v hodnotících zprávách, Afrika



Zdroj: UNICEF 2018a, UNDP 2016b, UNESCO 2017b, vlastní zpracování

Pozn.: Jedná se o podíl žen 20–24 let, které byly provdány nebo žijí ve svazku před dosažením 18. roku.

Obr. 24: Podíl dětských manželství do 15 let věku (v %), Afrika



Zdroj: UNICEF 2018a, vlastní zpracování

Pozn.: Jedná se o podíl žen 20–24 let, které byly provdány nebo žijí ve svazku před dosažením 15. roku.

Podobně pak existují velké regionální rozdíly i v rámci jednotlivých zemí. Jak dokládají níže uvedené statistiky, kosmopolitní a rozvinutější velká města mají menší podíl dětských manželství, velké odchylky jsou však i v rámci socioekonomických charakteristik, a to zejména dle bohatství. Nejvyšší podíl dětských manželství je spíše ve venkovských oblastech a u lidí s nižšími příjmy a nižším vzděláním. Dle UNICEF (2015) jsou jedny z největších rozdílů mezi městem a venkovem ve výskytu dětských manželství u států Nigérie či Senegal. Při porovnání s daty pro podíl mladistvých, kteří nechodí do školy, vidíme podstatnou propast mezi ženami z venkova a z města. Rozdíly jsou zde mnohem větší než u chlapců. Zatímco „pouhých“ 35 % mladistvých dívek z nigerijských měst nechodí do školy, z venkovských oblastí Nigérie je to celých 66 % dívek stejného věku. Při zohlednění bohatství je pak pohled na situaci ještě zajímavější a děsivější, neboť plných 94 % dívek ve věku vyššího sekundárního vzdělávání, tj. cca

15–18 let, z nejchudšího kvintilu venkovského obyvatelstva nechodí do školy (WIDE 2018). Vztah dětských manželství a gramotnosti žen je patrný – dětské nevěsty mají dle UNICEF (2015) častěji nižší vzdělání, 60 % z nich nemá dokonce vzdělání žádné. Tato situace je nejhorší ve státech jako Malawi, Niger či Sierra Leone, kde je podíl dětských manželství více než 70 %¹³ (Delprato a kol. 2015). Dívky provdané v brzkém věku mají také častěji více dětí. Jako příklad můžeme uvést fakt, že 70 % mosambických dívek, které byly provdány před 15. rokem, mělo následně 3 a více dětí, oproti pouhým 10 % těch, které byly provdány až v dospělosti (UNICEF 2015). Pro tak početnou rodinu s často téměř nevzdělanou matkou je velice obtížné zajistit živobytí a vymanit se z kruhu chudoby a tradic spojených s brzkými sňatky a mateřstvími. A ačkoliv nemůžeme mluvit o přímé korelaci mezi výskytem dětských manželství a gramotností žen, je zde jistě patrná souvislost a dětská manželství jsou bohužel jedním z faktorů, které mají na vzdělávání žen negativní vliv.

Pro vysvětlení konkrétních mechanismů mezi sňatky mladistvých a vzdělaností žen uvádím studii Delprata a kol. (2015) zabývající se výzkumem vlivu věku při sňatku na výsledky ve vzdělávání mezi státy Subsaharské Afriky a Jihovýchodní Asie. Autoři sledovali vliv přímých i nepřímých faktorů na načasování dětských manželství a jeho důsledky, brali v potaz i další proměnné, zejména socioekonomické a kulturní. Genderová nerovnost, a to nejen ve vzdělávání, je příčinou i důsledkem dětských manželství. Z důvodu tradic, které v afrických státech přetrvávají, mají ženy v domácnosti často nižší hodnotu a rodina se tak dcery snaží vydat co nejdříve – nejen kvůli věnu, které rodina musí zaplatit a které s rostoucím věkem nevěsty stoupá, ale také kvůli snížení ekonomické zátěže na rodinu (Carmichael 2011, cit. v Delprato a kol. 2015, s. 43). Dětská manželství jsou také často ochranou před ztrátou panenství v mladém věku či aktem spojení kmenů a rodin. Tlak rodiny je v tomto případě tak velký, že pro mladou dívku je téměř nemožné se vzepřít. Právě tyto patriarchální normy pomáhají utvářet nerovnocennou společnost. Patriarchalita jako jedna z bariér vzdělávání byla několikrát zmíněna i v hodnotících zprávách MDGs a EFA. Věk sňatku dívčinych matek a babiček také silně koreluje se sňatkovým věkem samotných dívek.

¹³ Jedná se o ženy nyní 20-29leté, které byly provdány před 18. rokem života.

Kromě sociokulturních a náboženských norem či prostých ekonomických důvodů hrají velkou roli ve výskytu dětských manželství i slabé zákony a politická nestabilita země (Khanna a kol. 2013, cit. v Delprato a kol. 2015, s. 43). V regionech ovlivněných válečnou situací mohou být dětská manželství ochranou před sexuálními útoky.

Jedním z důsledků dětských manželství je mnohdy i opouštění škol – ať už kvůli manželovi, který dívkám zakáže chodit do školy, nebo kvůli diskriminaci ze strany spolužáků či učitelů. Od vdané ženy je očekáváno, že se postará o domácnost svého manžela a bude mít co nejdříve děti, které jim později v domácích pracích pomohou. Tato situace nastává častěji v chudších rodinách, kdy se původní rodina snaží provdáním dcery zbavit ekonomické zátěže a její vysokou porodností nahradit vyšší úmrtnost či nemocnost členů rodiny (Mathur a kol. 2003, cit. v Delprato a kol. 2015, s. 43). 84 % dívek z výše uvedeného výzkumu, které byly provdány před 15. rokem, mělo do 17 let věku alespoň jedno dítě a třetina z nich měla ve věku 30 let dokonce čtyři a více dětí. Z těch, které se provdaly v 18 letech a později, mělo čtyři a více dětí ve věku 30 let jen 6 % (tamtéž). Z výzkumu vyplynulo, že ženy, které byly provdány příliš brzy, mají nižší vzdělání a častěji opouštějí školu. Jsou to ženy spíše z chudších rodin (chudé dívky jsou provdávány jako děti 3x častěji), nejvíce ze západní a střední Afriky (UNFPA 2012, cit. v Delprato a kol. 2015, s. 53). Velmi často je jejich partner o mnoho let starší, ale také vzdělanější. Špatné výsledky ve škole či nedokončené vzdělání však nemusí být nutně jen důsledkem, ale také příčinou – není totiž neobvyklé, že pokud se dívka ve škole nedaří, rodiče ji raději provdají. Tato situace velmi souvisí s všeobecnou degradací dívčího vzdělávání, problému, který byl v hodnocených zprávách MDGs a EFA nejednou zmíněn. Je ještě zajímavé zmínit porovnání s dívkami jihovýchodní Asie, kde je také výskyt dětských manželství velmi častý. V jihovýchodní Asii opouští dívky školu až po sňatku, zatímco v Subsaharské Africe častěji i předtím. Podobně je tomu i v případě otěhotnění mladých dívek, který bude podrobněji rozebrán v následující kapitole. Můžeme tedy předpokládat, že ačkoliv k dětským manželstvím dochází, nemusí být u afrických dívek tak častou příčinou opouštění školy, jak se domníváme, což opět nahrává důležitosti zaměřit se i na další faktory, které vztah ke vzdělávání ovlivňují. Nezřídka pak může být časný sňatek strategií přežití pro dívky, které ze školy odejdou. A třebaže je podle Delprata a kol. (2015) v Subsaharské Africe odložení sňatku o jeden rok spojeno s nárůstem půl roku ve vzdělávání

a nárůstem míry gramotnosti o 22 p.b., nemůžeme mluvit o přímé kauzalitě mezi výskytem dětských manželství a úrovní vzdělání, neboť existuje spousta dalších faktorů, které hrají roli.

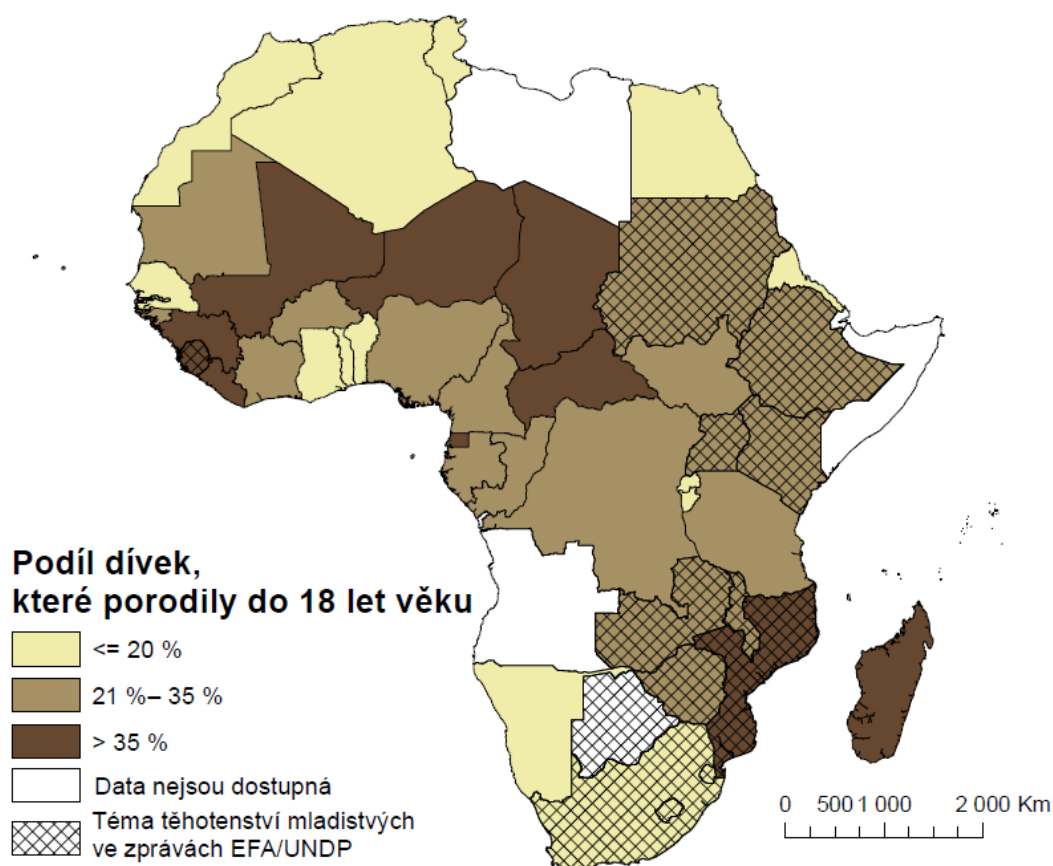
Eliminace dětských manželství je důležitá zejména tam, kde existují velké genderové disparity, což v Subsaharské Africe bezpochyby jsou. Změna sociokulturních norem by pak měla být tím zásadním krokem. Ukončení dětských manželství totiž může pomoci přerušit bludný kruh chudoby a umožnit dívkám nejen se vzdělávat, ale také plnohodnotně se zapojit do společnosti, což by mohlo vést k dalším výhodám i v následujících generacích.

Těhotenství mladistvých

S problematikou dětských manželství velmi úzce souvisí i těhotenství mladistvých¹⁴, byť vždy nemusí být přímým důsledkem. Obrázek 25 zobrazuje procentuální výskyt brzkých těhotenství, respektive porodů do 18. roku života, a dále téma těhotenství mladistvých v hodnotících zprávách. Je patrné, že podobně jako dětská manželství, i brzká těhotenství mají procentuálně vyšší zastoupení spíše v západní a střední Africe. Maximální hodnoty, přes 45 % dívek s ranými porody, vykazují státy Niger, Čad, Mali a Středoafriická republika.

¹⁴ Dle UNDP je těhotenství mladistvých charakterizováno věkem 15–19 let, dle UNICEF 13–19 let.

Obr. 25: Podíl dívek, které porodily do 18 let věku (v %) a téma těhotenství mladistvých v hodnotících zprávách, Afrika



Zdroj: UNICEF 2018a, UNESCO 2017b, UNDP 2016b, vlastní zpracování

Pozn.: Jedná se o podíl žen ve věku 20–24 let, které porodily před dosažením 18. roku života.

Velmi zajímavý a pro doplnění vhodný je výzkum Timaea a Moultrie (2015) zabývající se právě dívkami z Jihoafrické republiky, které otěhotněly mezi 15. a 18. rokem života. Autoři se zabývaly prostředím a dalšími okolnostmi, které mají vliv na vztah mezi těhotenstvími mladistvých a jejich vzděláváním. Na rozdíl od většiny afrických států je v JAR totiž velmi časté, že mladé matky nebývají vdané, což autoři vysvětlují ovlivněním západní kulturou, kdy předmanželský sex již nebývá tabu. I přesto však dochází k časté stigmatizaci těhotných dívek a jejich diskriminaci v procesu vzdělávání. Těhotenství je totiž nejčastějším důvodem zanechání vzdělávání, a ačkoliv v JAR existuje podpora v pokračování ve studiu těchto dívek ze strany zákona, realita je odlišná a mladé matky proto mívají s návratem do škol potíže. Z výzkumu ovšem vyplynula zajímavá skutečnost – těhotenství dívek ve skutečnosti není přímou příčinou jejich odchodu ze školy. Většina dívek, které otěhotní, již školu

předtím nenavštěvuje a má tedy větší pravděpodobnost, že školu nedokončí, i když by k otěhotnění nedošlo. Je proto velmi obtížné pojmenovat příčinu i důsledek, je patrné, že v realitě zde hraje roli spousta faktorů. Jedním z nich je například finanční situace rodiny, ze které dívka pochází. Ačkoliv obecně opět platí, což potvrzuje i daná studie, že těhotenství mladistvých se týká spíše chudších vrstev populace, situace opět není tak jednoznačná. Velkou roli zde hraje i druh školy, kterou navštěvují, či zda jejich věk odpovídá ročníku, do kterého chodí. Dle autorů mají totiž bohatší dívky, které ale vynechávají školní docházku, opakují ročník nebo nastoupily do školy později, větší pravděpodobnost nedokončení školy i otěhotnění, než chudší dívky z neplacených škol, které poctivě studují a nemusí opakovat ročník. Většina neplacených (vládních) škol je na venkově, zatímco placené školy se spíše nachází ve městech. Na druhou stranu, ekonomická situace rodiny stále hraje důležitou roli. Dívky z placených škol jsou často po otěhotnění více diskriminovány než dívky z neplacených škol. Tyto dívky navíc, pokud nepatří k bohatším, nemají dostatek financí na zaplacení školného a tím pádem ani na interrupci. Na rozdíl od svých vrstevnic z městských škol a lepšího rodinného zázemí nejsou dostatečně motivovány používat antikoncepci. Tato studie poznatků může inklinovat k vyzdvižení specifické skupiny obyvatelstva, kde je nedokončení školy či nechtěné otěhotnění mladistvých nejčastější, a to jsou slumy. Právě zde se totiž prolíná negativní faktor chudoby a městských placených škol. Ovšem i toto je pouze domněnka, kterou je velmi obtížné potvrdit či vyvrátit.

Jako další vstupuje do vztahu těhotenství a vzdělávání i další faktor – vzdělání rodičů. Pokud matka dívky sama navštěvovala střední školu, je velmi pravděpodobné, že i přes případné těhotenství se dívka do školy vrátí a péči o novorozence převezme její matka. Na druhou stranu z výzkumu Martelea a kol. (2008, cit. v Timaeus a Moultrie 2015, s. 146) vyplynulo, že vzdělání rodičů nemá vliv na to, zda dívka otěhotní, nebo nikoliv. Jako důležitější než to, zda dívka otěhotní ještě před dosažením 18. roku života spatřuji to, jestli dokončí svá studia, nehledě na případné mateřství. Autoři upozorňují, že nemůžeme jednoznačně říci, že dívky z lepšího socioekonomického prostředí mají vyšší šance na dokončení školy. Bohužel zůstává ale faktem, že z těch dívek, které porodily dítě před dosažením 20 let, úspěšně dokončilo sekundární vzdělávání jen pouhých 33 % oproti 57 % těch, které měly dítě až později. Zároveň vyšší podíl dívek, které porodily dříve, byl mezi těmi, které pocházely z chudšího prostředí – 43 % dívek

z nejchudšího kvintilu versus 16 % z nejbohatšího kvintilu se dočkalo svého dítěte před 20. rokem života (Timaeus a Moultrie 2015).

Návrat do školy je pro mladé matky problematický nejen z důvodu častého nezájmu ze strany školy, ale i z čistě praktických důvodů a očekávání, která jsou na dívku kladena. Aby matka uživila své dítě, častěji si místo návratu do školy hledá zaměstnání – tento krátkodobý benefit pak ale způsobí, že školu nikdy nedokončí (Madhavan a Thomas 2005, cit. v Timaeus a Moultrie 2015, s. 157). V odlehlých oblastech je naopak velmi těžké si najít práci, a to i přes dokončená studia, mateřství je tak pro dívky jednou z cest do dospělosti.

Korelace brzkých manželství či těhotenství a vzdělanosti žen byla již v mnoha studiích prokázána – čím později žena otěhotní, tím méně potomků na svět přivede a tím vyššího vzdělání může dosáhnout. Čím menší je počet dětí v rodině a čím vyšší vzdělání matky, tím lepší zabezpečení pro děti a větší podpora ze strany rodiny při jejich studiu. A následně je i méně nevzdělaných dětí v následující generaci (Ainsworth a kol. 1996; UNDP 2016a). Mimo to je určitě třeba nezapomenout i na zdravotní rizika, která s sebou těhotenství a porod u mladých dívek nese.

Závěrem lze tedy konstatovat, že ačkoliv bohatství rodiny nemá explicitní vliv na dokončení školy, vlivem dalších nepřímých (zejména sociokulturních) faktorů je patrné, že dívky z chudších rodin častěji školu nedokončí či předčasně opustí. Zlepšení kvality vzdělávání, umožnění dívkám navracet se do škol a podpora jejich studia tak může mít vliv i na snížení počtu těhotenství mladých dívek. Dle Timaea a Moultrie (2015) může vzdělávání hrát důležitou roli i u mladých matek – pokud ví, že se mohou do školy vrátit, odloží tak alespoň své další těhotenství. Je proto důležité věnovat těmto tématům dostatečnou pozornost.

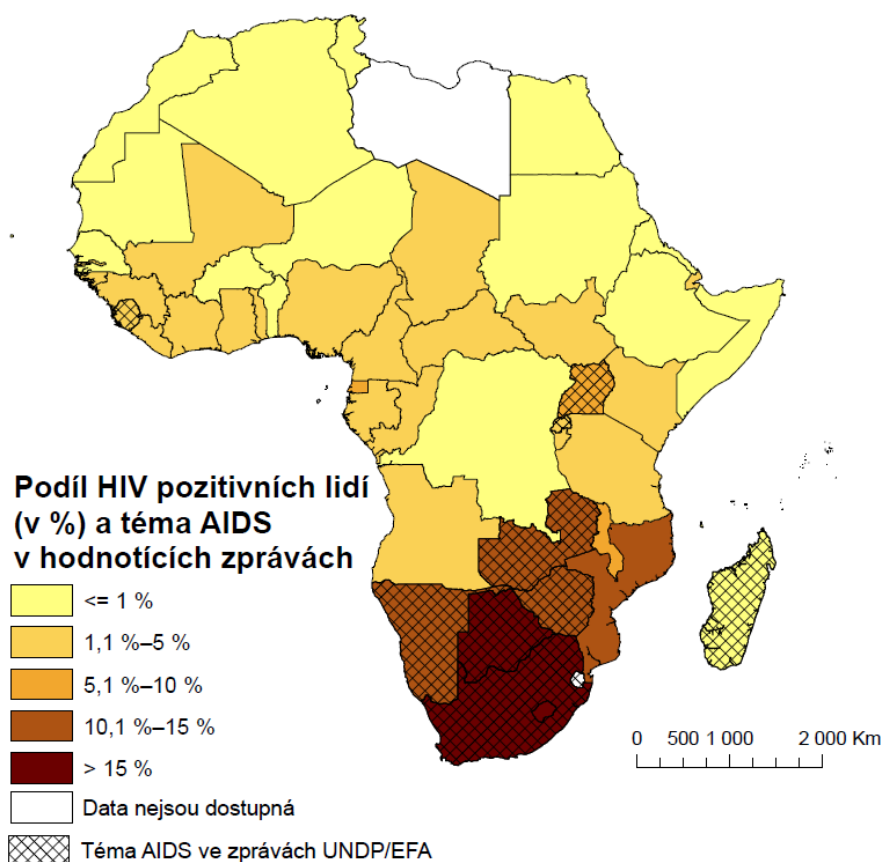
4.5 Zdravotní faktory

Zdravotní faktory, ačkoliv se v rešeršovaných zprávách nevyskytovaly příliš často, považují za vhodné zmínit. Promítají se totiž spíše jako nepřímé faktory, které ovlivňují nejen školní docházku a výsledky ve škole, ale také ekonomickou situaci obyvatel, která má následně na vzdělávání také vliv (Evans a Miguel 2007). Mezi nejčastějšími problémy bylo zmíněno onemocnění AIDS a jeho následky, zejména pak téma sirotek AIDS, nutnost péče o nemocného člena rodiny nebo diskriminace znevýhodněných dětí (postižených apod.). V rámci makro faktorů se pak objevovalo téma hygienického zázemí škol (oddělených latrín, přístupu k pitné vodě atp.) a dále programů zaměřujících se na zdraví, a to jak preventivní (zdravotní osvěta, plánování rodiny), tak i programy cílené za podporu nemocných či začleňování sirotek AIDS do systému vzdělávání. Následující kapitola se zabývá především problematikou onemocnění AIDS, které bylo v hodnotících zprávách nemálokrát uváděno, zejména pak vzhledem k důsledkům, které s sebou přináší.

4.5.1. Onemocnění AIDS a dopady na populaci (mikro perspektiva)

Pod mikro pohledem se v této práci rozumí zejména onemocnění jedinců či obecně zdravotní potíže a důsledky, které onemocnění s sebou nese a způsob, jakým se každý jedinec se situací vyrovnává. Jak bylo zmíněno výše, mezi mikro faktory byly nejčastěji zmíněny negativní bariéry, které ovlivňují vzdělávání, a to zejména téma AIDS a sirotek AIDS (zmíněno ve zprávách Malawi, Namibie, Sierra Leone, Svazijska, Botswany a Ugandy), obecně problémy onemocnění nejen případných žáků (Keňa, Zimbabwe, Etiopie, Gambie), ale také členů rodiny, o které se děti musí starat (Zambie). Kromě onemocnění AIDS, jehož relativně nejvyšší počet zaznamenaných případů je v jižní Africe, se Afriky týká také malárie, ebola, spavá nemoc a další onemocnění typická zejména pro tropický klimatický pás. Prevalenci viru HIV, tedy podíl HIV pozitivních osob v populaci, zobrazuje obrázek 26. Ve státech jižní Afriky je nakaženo více než 10 % osob ve věku 15–49 let, nejhorší situace je pak v Lesothu, kde se podíl nemocných blíží čtvrtině populace. Hodnota prevalence koresponduje s tématem AIDS v hodnotících zprávách, které se nejčastěji objevovalo u států jižní a východní Afriky.

Obr. 26: Podíl HIV pozitivních lidí (v %) a téma AIDS v hodnotících zprávách, Afrika



Zdroj: WHO 2018, UNDP 2016b, UNESCO 2017b, vlastní zpracování

Pozn.: Podíl HIV pozitivních se týká věkové skupiny 15–49 let.

Kromě základního ukazatele podílu nakažených virem HIV je pro širší pochopení problematiky důležité pohlédnout i na podíl těch, kteří se účastní antiretrovirové léčby¹⁵, která snižuje úmrtnost, prodlužuje život nemocného a regeneruje imunitní systém pacienta. Ačkoliv je totiž ve východní a jižní Africe zaznamenán nejvyšší podíl dětí nakažených virem HIV, současně mají tyto regiony největší podíl léčených lidí – asi 88 % z nemocných, zatímco v západní a střední Africe se léčí pouhých 49 % lidí (UNICEF 2017). Podíl léčených dětí je však menší – ve východní a jižní Africe je to necelá polovina nemocných, v západní a střední Africe jen 21 % (UNICEF 2018a).

¹⁵ Antiretrovirová léčba spočívá v podávání léků, které potlačují progresi viru HIV a umožňují pacientům delší a kvalitnější život (Staňková 2008).

Pro pochopení vztahu mezi onemocněním AIDS a vzděláváním uvádím dvě studie, které se tímto tématem zabývají. Domnívám se totiž, že pokud bychom pouze porovnávali podíl nakažených virem HIV (případně podíl sirotků AIDS) s úrovní vzdělanosti v afrických státech, dospěli bychom mylně k závěru, že státy s nejvyšší incidencí AIDS mají nejvyšší gramotnost. Jedná se samozřejmě o státy jižní, případně východní Afriky, jejichž ekonomická úroveň je dostatečně vysoká na to, aby výskyt AIDS výrazně rozvoj země neovlivnil, případně státy, které o závažnosti AIDS a důležitosti prevence vědí a případy onemocnění mají proto velmi dobře podchycené. Nicméně i přesto je z demografických dat patrné, jak obrovský propad v naději dožití tato epidemie způsobila a jakou hrozbou by mohla být a je pro chudší státy, pro které je velmi těžké se s epidemií vyrovnat. AIDS také většinou nepůsobí jako přímý faktor degradující vzdělávání, ale právě jako skrytý, který se za nevhodných podmínek může ukázat jako velmi devastující – mluvím o státech s nízkou úrovní zdravotnictví, státech postižených válečnými konflikty a státech, kde současně hrají roli i další negativní faktory. Souvisejícím tématem je problém sirotků AIDS, jichž je v Subsaharské Africe dle UNICEF (2018a) téměř 14 milionů a tvoří tak 80 % všech sirotků AIDS¹⁶ na světě.

Studie Evanse a Miguela (2007) se zabývá právě důsledky existence sirotků AIDS na vzdělávání, zejména pak rozdílem ve školních výsledcích mezi nimi a dětmi, které mají oba rodiče. Autoři poukazují na to, že zde hraje roli velké množství dalších proměnných a je proto těžké interpretovat nalezené souvislosti jako přímou korelaci. Studie poukazovala na podobné výzkumy, které v minulosti provedli například Ainsworth a kol. (2005, cit. v Evans a Miguel 2007, s. 36) a které tvrdily, že smrt rodičů na AIDS nemá žádný vliv na vzdělávání jejich dětí. Bohužel tato studie nebrala v potaz věk dětí a další charakteristiky, takže výsledky mohou být zkreslené. Evans a Miguel (2007) se proto soustředili zejména na primární vzdělávání a také na vliv toho, který z rodičů, případně zda oba, zemřel. Výsledky ukázaly, že vliv onemocnění AIDS rodičů má znatelný dopad na školní docházku dětí nejen po jejich úmrtí (následující 3 roky), ale také těsně před ním, v posledních stádiích nemoci (cca 1–2 roky předem), kdy se dítě o své rodiče musí postarat. Zároveň také zjistili, že mnohem větší negativní dopad

¹⁶ Sirotci AIDS jsou děti, které ztratily jednoho nebo oba rodiče v důsledku nemoci AIDS.

má úmrtí matky, což potvrzuje studie Bennella a kol. (2002) – matka je v životech zejména mladších dětí tou nejdůležitější osobou a velkou psychickou podporou. Navíc má její smrt často za následek přestěhování dětí do rodin příbuzných, někdy ale také do sirotčinců. Naproti tomu, pokud zemře otec dítěte, rodina sice často přijde o hlavní zdroj financí, dítě však častěji zůstává v péči pouze druhého rodiče, tedy matky. Autoři nicméně ještě upozorňují na zajímavý fakt – tvrdí, že pokud rodiče sdílí stejnou domácnost, otcové umírají většinou dříve, tudíž následné úmrtí matky je spojené i s úplným osiřením dítěte. Přerušení mateřského pouta je pro děti velmi depresivní situací, která se promítá i v jejich školních výkonech. Mimo to, jak bylo zmíněno výše, o děti se následně starají jiní příbuzní či komunita. Tato situace však není ideální, zejména pak v chudých rodinách, kde každé další dítě znamená větší finanční zátěž. Tito sirotci vyrůstající v cizích rodinách jsou pak často terčem šikany, diskriminace, dívky jsou nuceny do brzkých sňatků nebo chození do práce místo do školy. Nedostatek financí na zaplacení školného je také jeden z důvodů opouštění studia.

Ve vztahu AIDS a vzdělávání hraje ale roli spousta dalších faktorů, zejména pak výsledky dítěte ještě před onemocněním či úmrtím rodičů. Dle Evanse a Miguela (2007) totiž ty děti, které měly dobré studijní výsledky, mají i po osiření větší pravděpodobnost školu dokončit. Často mají tyto děti, zejména ve vyšším věku, obrovskou motivaci, neboť si uvědomují zoufalost své situace a možné následky zanechání studia. Tato situace se týká především sekundárního vzdělávání, kde ale míru opouštění školy sirotky může opět zkreslit fakt, že do tohoto typu vzdělávání jsou již přijaté děti, které mají velmi dobré výkony v primárním vzdělávání – jedná se tedy pravděpodobně o děti talentované a motivované studium dokončit, které v něm proto pokračují i přes úmrtí v rodině. A také, v sekundárním vzdělávání je jen velmi malý podíl sirotků, a to zejména z důvodu finanční zátěže studia (Bennell a kol. 2002). Nemůžeme proto jednoznačně říci, že sirotci AIDS mají ve škole horší výsledky či častěji opouští školu – bohužel však v důsledku osiření či nemoci v rodině vstupují do hry i další faktory, jako chudoba či špatný psychický stav, které se významně na vzdělávání dětí podílí.

Na závěr bych ráda zmínila ještě jednu zajímavost – dle Bennella a kol. (2002) je v zemích, které mají nejvyšší prevalenci AIDS, tedy zejména v regionu jižní Afriky, nejmenší rozdíl v míře opouštění školy mezi sirotky a nesirotky. Tento fakt si můžeme vysvětlit tím, že se jedná o země s tradičním velkým důrazem na vzdělávání, a tím

i vysokou mírou docházky. V těchto zemích také méně často dochází k diskriminaci sirotků a naopak zdejší školy velmi často poskytují svým žákům školní jídla a znevýhodněným finanční podporu. Právě tato všestranná podpora a spolupráce je jedním z důležitých bodů pro zajištění rovného přístupu ke vzdělávání. Faktem ale zůstává, že ve většině afrických států existuje jen velmi malá, či většinou žádná, sociální podpora osiřelých dětí.

4.5.2. Podpůrné programy v boji s AIDS (makro perspektiva)

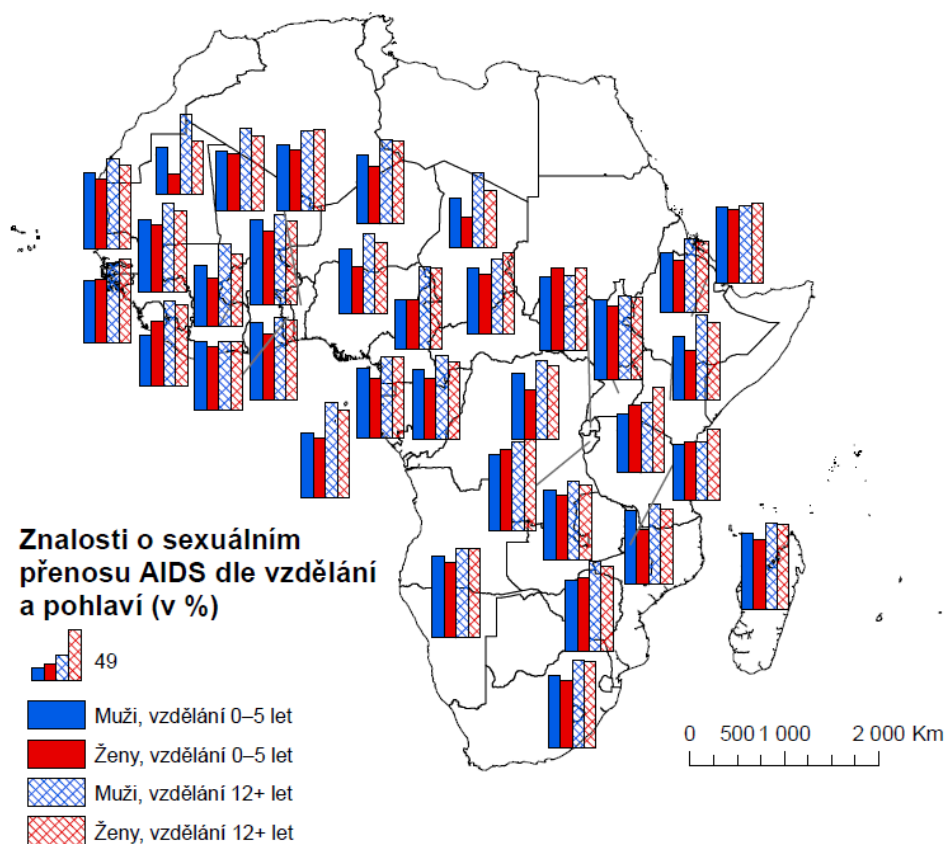
Makro faktory se v souvislosti se zdravotní problematikou rozumí zejména podpora znevýhodněných dětí ve vzdělávání státem, informační kampaně, programy osvěty, zdravotní zázemí a důraz na rovný přístup ke vzdělání všech skupin obyvatelstva. Existence zdravotních a preventivních programů byla zmíněna ve zprávách Namibie, Rwandy, Seychell, Botswany, Keni a Maroka. Naopak problém nedostatečného zdravotního zázemí (pitná voda, latríny apod.) byl pak u Malawi, Etiopie, Keni a Ugandy. Podpora sirotků AIDS ve školní docházce, jako nejčastější téma objevující se v hodnotících zprávách, byla zmíněna v JAR, Namibii, Rwandě, na Seychellách, Svazijsku, Zambii a Zimbabwe, což jsou státy, kde je prevalence AIDS většinou vyšší než ve zbytku Afriky, jak již bylo výše uvedeno.

AIDS s sebou nenese jen vyšší úmrtnost, a to i dětí, ale má velký vliv na proces vzdělávání vůbec. Vlivem zvýšených nákladů na péči o nemocné se snižuje počet žáků ve školách, kde se platí školné. Tato zařízení se pak z důvodu nedostatečného počtu žáků zavírají nebo slučují s jinými vzdálenějšími školami. Kromě dětí se ale také snižuje počet učitelů, kteří nákaze HIV podlehnou nebo nejsou schopni již do školy docházet. Dle Gachuhi (1999) jsou učitelé právě těmi, u nichž se onemocnění AIDS vyskytuje častěji, což autoři vysvětlují větším bohatstvím a zvýšenou mobilitou. Po odchodu mnoha učitelů a úbytku dětí již nemá škola dostatečně kvalifikovaný personál ani finance na udržení jejího chodu či zaškolování nových pedagogů. Autor také upozorňuje na fakt, který je s tímto spojen – vláda lokalizuje velké množství financí do jiných sektorů, než je upadající vzdělávání, především pak do zdravotnictví, čímž úroveň škol ještě upadá. V tomto prostředí je pak velmi těžké děti vzdělávat, neboť spousta dětí je onemocněním AIDS ovlivněna – z důvodu psychického traumatu se na

učení nemohou soustředit, školu kvůli práci vynechávají nebo jsou diskriminováni. Právě diskriminace a stigmatizace se netýká jen nemocných žáků, ale i těch, které mají onemocnění „pouze“ v rodině, nebo i učitelů s tímto onemocněním, a to často ze strany vedení školy. V 90. letech byl v důsledku epidemie AIDS zaznamenán výrazný úbytek počtu žáků ve školách (Gachuhi 1999).

Pro boj s epidemií AIDS je proto velmi důležitá prevence, kterou je vhodné začlenit do vzdělávacího programu, neboť právě mladiství jsou jednou z nejvíce rizikových skupin při šíření tohoto onemocnění – tři ze čtyř nově nakažených lidí jsou právě mladí lidé ze Subsaharské Afriky (UNICEF 2016). Jak ukazuje obrázek 27, znalosti o přenosu viru HIV jsou dle WHO (2016) mezi státy Subsaharské Afriky (pro severní Afriku nebyla data dostupná) nad očekávání poměrně vysoké s tím, že u vyššího vzdělání je podíl informovaných lidí vyšší. Ve všech věkových i vzdělanostních skupinách je podíl osob s adekvátními znalostmi alespoň 50 %. Rozdíl mezi ženami a muži zde není patrný. Tato data jsou však v rozporu s UNICEF (2016), který tvrdí, že ucelené informace o problematice AIDS má jen 26 % dívek Subsaharské Afriky. Tento rozdíl můžeme vysvětlit odlišnou metodikou – WHO (2016) pracuje s podílem lidí, kteří mají informace pouze o sexuálním přenosu AIDS, UNICEF (2016) pracuje s informovaností o komplexní problematice AIDS.

Obr. 27: Podíl osob, které mají znalosti o sexuálním přenosu AIDS dle vzdělání a pohlaví (v %), Afrika



Zdroj: WHO 2016, vlastní zpracování

Pozn.: Jedná se o ženy ve věku 15–49 let a muže ve věku 15–59 let, kteří vědí, že používání kondomu nebo omezení počtu sexuální partnerů snižuje riziko přenosu HIV/AIDS.

Z předchozího vyplývá, jak výraznou hrozbou je epidemie AIDS nejen pro sektor vzdělávání, ale i pro celkový rozvoj země, neboť snižuje „poptávku“ i „nabídku“ vzdělávání, ale také jeho kvalitu. Školy by se proto dle mého mínění mimo klasické výuky měly zaměřit i na vyučování takzvaných life skills a zdravotní osvětu, začlenění některých praktických aktivit či uzpůsobení rozvrhu školy všem dětem, a to zejména těm znevýhodněným.

4.6 Geografické faktory

Geografické faktory hrají dnes roli v podstatě ve všech procesech, a ať už přímo či nepřímo se proto promítají i do vzdělávání. Jejich vliv je o to podstatnější v afrických zemích zejména z důvodu nižšího rozvoje země a tím i větší závislosti na geografických faktorech. V rámci hodnocení zpracovávaných zpráv byly geografické faktory zařazeny pod mikro i makro faktory – tříděny pak byly dle kontextu, v jakém byly ve zprávách zmíněny. Vzhledem k tomu, že se téma geografické vzdálenosti téměř ve všech případech týkalo problematiky venkova a odlehlých oblastí, bude se i následující kapitola téma vzdělávání na venkově věnovat. Kromě tématu vzdálenosti od školy se ještě v některých zprávách objevovala problematika nomádů. Další faktory, které byly ve zprávách zmíněny, se týkaly přírodních podmínek – zmíněno bylo například sucho, přírodní katastrofy či klimatická změna. V tomto případě se jednalo jen o velmi malý počet států, a ačkoliv považují klimatické změny za velmi podstatné téma pro rozvoj země, práce se již touto problematikou dále nezabývá. Podobně pak byl ve zprávách často zmíněn i problém regionálních nerovností uvnitř státu – s jeho porovnáním pracuje následující kapitola.

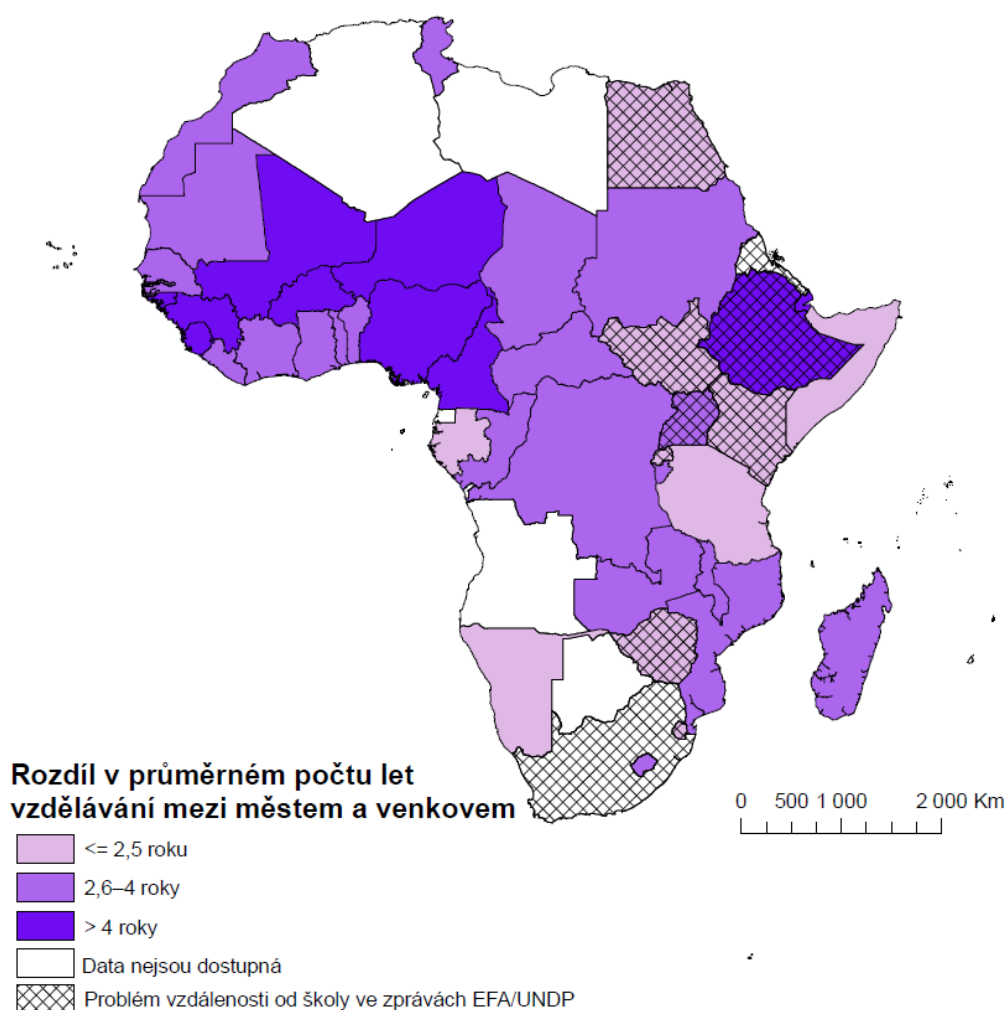
4.6.1. Situace na venkově

Geografické faktory na mikro úrovni byly ve všech případech zmíněny v negativním smyslu, tedy jako geografické bariéry, které je třeba v přístupu ke vzdělání překonávat. Nejčastěji zmíněným problémem byl obecně faktor vzdálenosti bydliště od školy a s tím související téma venkovských oblastí, které mají právě se vzdáleností od školy větší problémy. Je třeba ale uvést, že samotné pojetí geografických faktorů je velmi komplexní a má tudíž spoustu dalších přímých i nepřímých implikací. Na jednu stranu působí geografická poloha jako přímý faktor ve vztahu ke vzdělání (tedy jako prostorový faktor), na druhé straně může být role geografické polohy (například vzdálenosti) zeslabena či zesílena mnoha dalšími nepřímými vlivy, například ekonomickými či sociokulturními.

Jak již bylo zmíněno i v předešlých kapitolách, obyvatelé na venkově mají obecně nižší vzdělanost a vyšší míru nedokončení studií či absentérství. Podobně tak tomu je i u ukazatele průměrného počtu let strávených ve škole – rozdíl v letech mezi obyvateli

města a venkova zobrazuje obrázek 28. Jak můžeme vidět, nejhorší situace, tedy největší rozdíly, byly zaznamenány zejména v západní a střední Africe – činí zde mnohdy i více než 4 roky. Vůbec největší disparity jsou v Guiney (5,9 let), Etiopii (5,7 let) a Burkině Faso (5 let) (WIDE 2018). Právě Burkina Faso se navíc nachází téměř na úplném chvostu, co se týče absolutního průměrného počtu let strávených vzděláváním bez ohledu na lokalitu, neboť vykazuje pouhých 2,8 let průměrné délky školní docházky – ve městech 6,1 let, na venkově pak chodí děti do školy v průměru pouhých 1,1 roku. Absolutně nejmenší počet let stráví ve školství obyvatelé venkovského Nigeru a Somálska (1 rok). Průměrný počet let ve vzdělávání je v Subsaharské Africe 6,1 let – pro venkov 5,1 let a pro město 8,3 let. Ve státech severní Afriky je průměrný počet let vyšší asi o 2 roky, disparity mezi městem a venkovem však zůstávají na velmi podobné úrovni (WIDE 2018). Zajímavý je pak ovšem nesoulad (s výjimkou Etiopie) mezi výší disparit dle WIDE a zprávami MDGs/EFA. Tento jev můžeme vysvětlit například odlišným pojetím tématu venkova a vzdálenosti – zatímco hodnotící zprávy se soustředily zejména na problém vzdálenosti od školy (tj. prostorového problému odlehlosti), data vyjadřují komplexně podmíněné disparity založené na rozdělení město-venkov. Ty hrají pravděpodobně větší roli v procesu vzdělávání než samotná vzdálenost. Jejich efekt je zesílen dalšími nepřímými faktory, na které má místo bydliště vliv, například kulturními (větší role tradic, menší důraz na vzdělávání) nebo ekonomickými (venkované jsou spíše chudší lidé), což je z kartogramu patrné zejména pro oblast západní Afriky.

Obr. 28: Rozdíl v průměrném počtu let vzdělávání mezi obyvateli venkova a města a problém vzdálenosti ve zprávách, Afrika



Zdroj: WIDE 2018, UNESCO 2017b, UNDP 2016b, vlastní zpracování

Pozn.: Jedná se o věkovou skupinu 20–24 let.

Jaký je důvod často tak obrovských disparit ve výsledcích vzdělávání mezi městem a venkovem tedy není možné jednoznačně říci, což naznačuje i studie Zuze a Leibbrandta (2011) a také Muelkeena (2005). Druhý zmíněný rozdělil tyto faktory na bariéry na straně poptávky a nabídky. Na straně nabídky hraje jednu z nejdůležitějších rolí problém učitelů, ne však jejich absolutního nedostatku, jak bývá často zmiňováno, avšak jejich nerovnoměrného rozmístění. Právě nezájem o výuku v odlehlých venkovských oblastech je zásadní problém – vzdělaní učitelé jen neradi odchází z měst s relativně kvalitním zázemím a dostupností služeb do řídky obydleného venkova a do škol bez elektriny a moderního vybavení. Problémem je také vzdálenost, a to nejen vůči

žákům, ale i učitelům, kteří musí do vesnic dojíždět, což jim v oblastech se špatnou dopravní infrastrukturou může zabrat spoustu času a přispívat tak k pozdním příchoďům či absencím. Kvalitu vzdělávání na venkově také výrazně snižuje vyšší počet nekvalifikovaných učitelů, kterých je například v Lesothu dvojnásobek oproti dostupným a lépe vybaveným oblastem v nížinách (Muelkeen 2005). Problém je ale také na straně poptávky, tedy na straně samotných žáků a jejich rodin. Venkovské oblasti většiny africkým zemí jsou typické nižší vzdělaností – a to právě rodičů, kteří jsou zodpovědné za posílání dětí do školy. V mnoha případech je pro ně výhodnější a bezpečnější zaměstnat své potomky prací na poli než posílat do několika kilometrů vzdálené školy. Navíc, opět v důsledku nízké vzdělanosti rodičů, nemohou oni dobře kontrolovat kvalitu výuky a pomáhat dětem s přípravou do školy. Velkou roli bohužel hraje i nepřizpůsobení kurikulárních dokumentů a vzdělávacích plánů odlišným potřebám venkovských dětí. Zuze a Leibbrandt (2011) zmiňují také faktor nižšího socioekonomického statusu, který je významným prediktorem úspěšnosti dětí ve vzdělávání, neboť děti z lepšího sociálního prostředí mají i lepší výsledky ve škole (Considine a Zappala 2002). Proto právě autoři nespatřují důvod nižší vzdělanosti venkova v samotné geografické poloze, jako spíše ve faktu, že na venkově převládá právě chudé obyvatelstvo z nižších sociálních skupin. S tím se pojí i další problém, který je méně patrný, a to téma financí. Opět, i při existenci bezplatného školství, jsou rodiče nuceni vydávat nemalé výdaje na další školní potřeby. Na venkově pak navíc i na dopravu. Roli zde hraje i takzvaný ušlý zisk, tedy příjem dětí z práce na poli, o který rodina kvůli chození dětí do školy přichází.

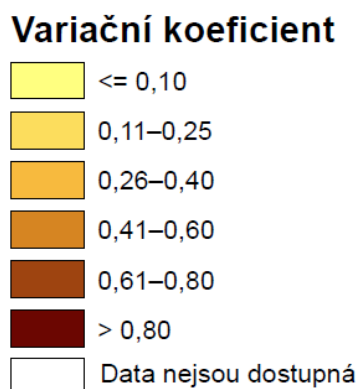
Studie Duzeho (2010) se zabývala vlivem vzdálenosti nigerijských škol od domovů dětí a jejími dopady na výsledky ve škole. V první řadě byla zjištěna překvapivá skutečnost – ačkoliv výzkum probíhal v hustě osídlených oblastech, kde platí smluvně stanovená maximální vzdálenost od školy, a to 1 km, 65 % dětí primárního a 76 % sekundárního vzdělávání musí denně urazit více. Někteří dokonce i více než 5 km, a to konkrétně 8 % žáků primárního a 12 % žáků sekundárního vzdělávání vybraných škol. Ze studie, která proběhla formou rozhovorů, také vyplynulo, že vzdálenost od školy má vliv na školní docházku dětí – 87 % žáků primárního vzdělávání potvrdilo, že větší vzdálenost od školy se promítá na jejich vyšší absenci, nedochvilnosti či častějším opouštění školy, například v důsledku obav rodičů z nebezpečné cesty mladších dětí.

Není proto divu, že celých 50 % žáků primárního vzdělávání ve východní části Nigérie opouští každoročně školu (Duze 2010). Všechny tyto zmíněné faktory pak ovlivňují i výsledky ve škole a celkovou úroveň vzdělanosti. Ukázalo se proto, že vzdálenost domova od školy hraje velmi významnou roli a má dopad na celkovou úroveň vzdělanosti země.

4.7 Regionalizace a porovnání variability

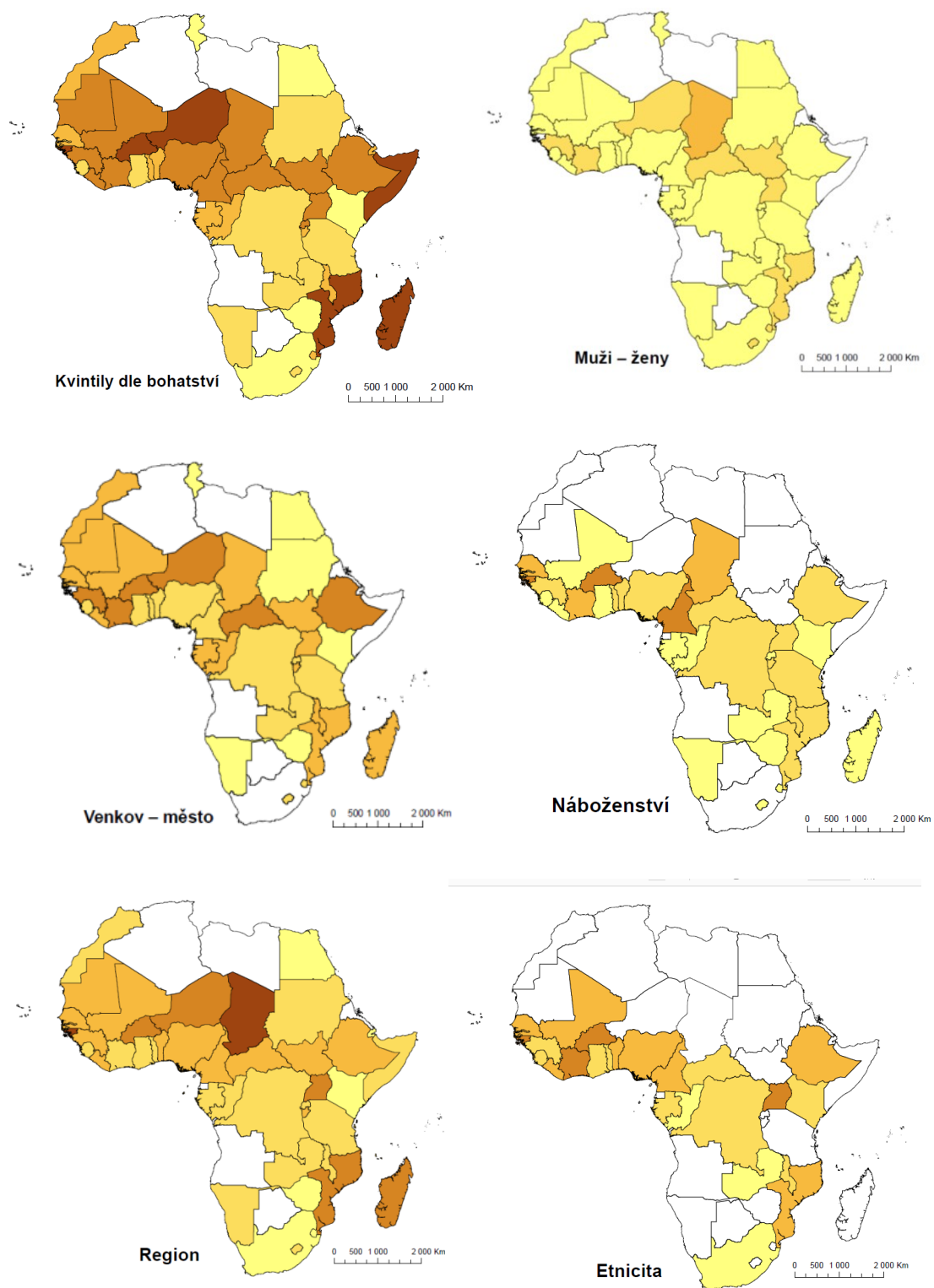
Výše uvedené analýzy prokázaly komplexnost dané problematiky. Pro zhodnocení významu jednotlivých faktorů uvádím dále porovnání za použití variačního koeficientu (obr. 29). Ten byl vypočítán pro proměnnou míra dokončení vzdělávání, a to za primární (obr. 30), nižší sekundární (obr. 31) a vyšší sekundární (obr. 32) vzdělávání. Tato proměnná byla vybrána z důvodu dostupnosti dat za většinu afrických zemí a možnosti porovnání tří vzdělávacích stupňů. Míra dokončení vzdělávání vyjadřuje podíl dětí ve věku 3–5 let nad věkem ukončení daného stupně vzdělání, které toto vzdělání dokončily (WIDE 2018). Byla srovnávána členění dle následujících charakteristik: pohlaví, město/venkov, kvintily dle bohatství, regiony v rámci států, náboženské skupiny a etnické skupiny. První čtyři skupiny byly vybrány z důvodu jejich výskytu v hodnotících zprávách, porovnání dalších skupin pak bylo přidáno pro ověření a porovnání míry variability tématu, které se v hodnotících zprávách neobjevilo. Na základě variačního koeficientu pak můžeme porovnat regionální rozdílnosti nejen v rámci těchto kategorií, ale především mezi sebou. Z tohoto důvodu byly hodnoty variačního koeficientu rozděleny do šesti kategorií, čemuž následně odpovídá i podbarvení kartogramů. Konkrétní hodnoty pro jednotlivé státy jsou obsaženy v Příloze 3. V každém případě je třeba upozornit, že jde v tomto případě o poměrně jednoduché výpočty založené na ne zcela spolehlivých datech, je tedy nutné k nim přistupovat kriticky. Podobně tak u porovnání regionálních rozdílů záleží na způsobu členění v rámci jednotlivých zemí, čímž může být mezistátní srovnatelnost zhoršena.

Obr. 29: Škála hodnot variačních koeficientů



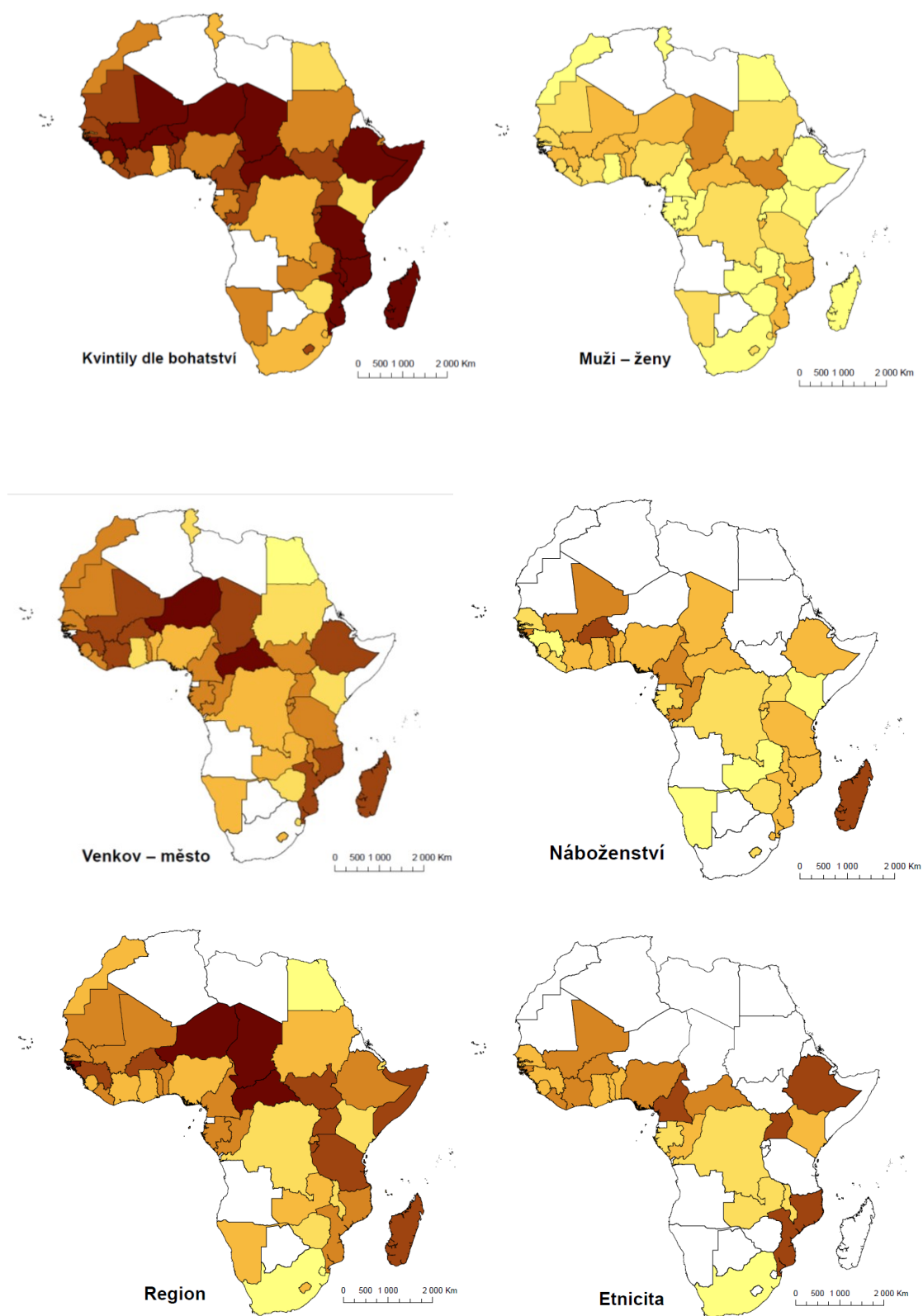
Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 30: Variační koeficient míry dokončení v primárním vzdělávání pro vybrané skupiny, Afrika



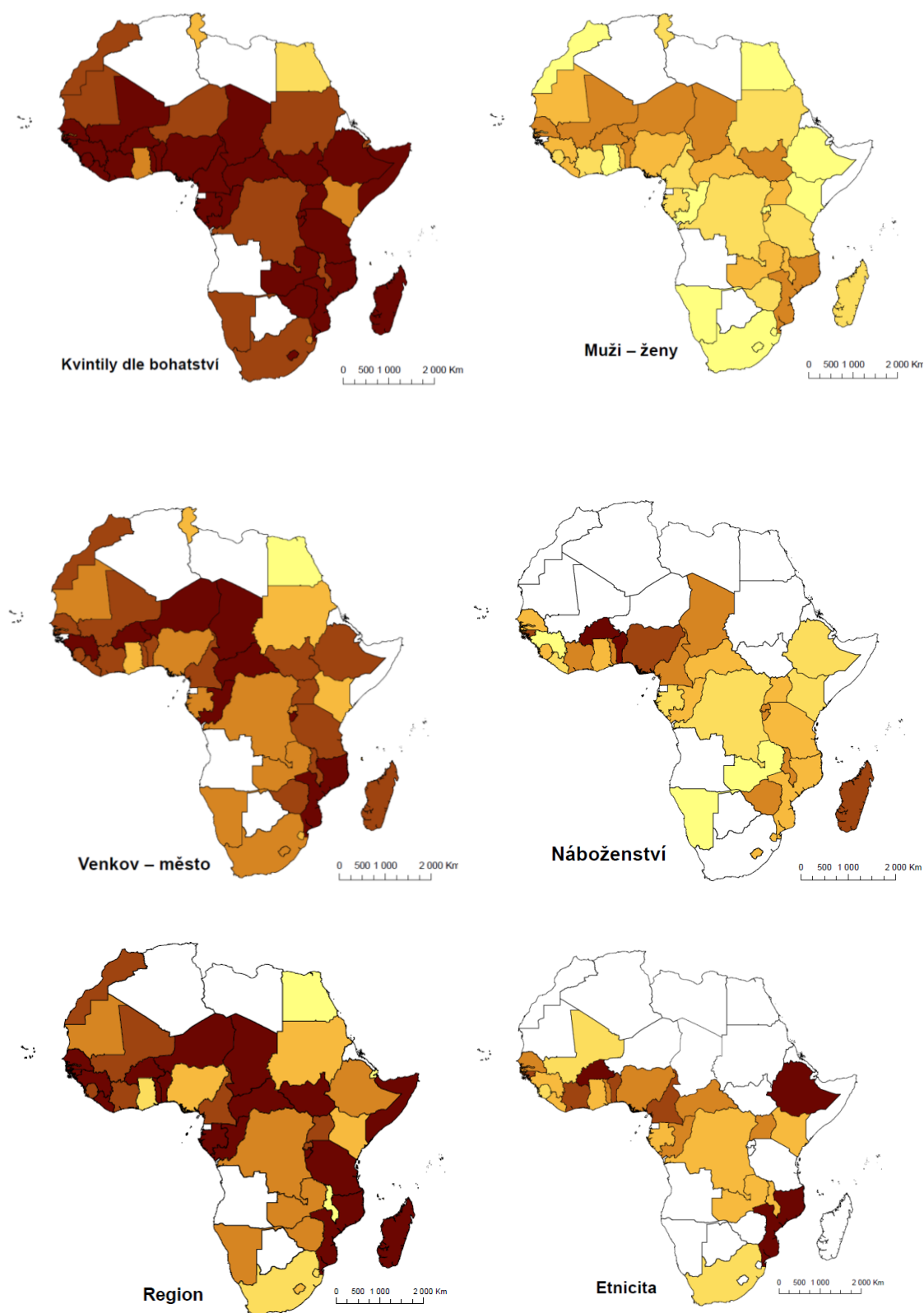
Zdroj: WIDE 2018, vlastní zpracování

Obr. 31: Variační koeficient míry dokončení v nižším sekundárním vzdělávání pro vybrané skupiny, Afrika



Zdroj: WIDE 2018, vlastní zpracování

Obr. 32: *Variační koeficient míry dokončení ve vyšším sekundárním vzdělávání pro vybrané skupiny, Afrika*



Zdroj: WIDE 2018, vlastní zpracování

Ze znázorněných kartogramů vyplývá, že největší míru variability najdeme při porovnání populace dle bohatství (výše příjmu) jednotlivých kvintilů s tím, že míra variability v této skupině roste se zvyšujícím se stupněm vzdělání. Nejmenší variability dosahuje vybraný ukazatel v kategorii muži – ženy. Můžeme tedy usuzovat, že rozdíly mezi muži a ženami nejsou tak významné jako u dvou zbývajících ukazatelů. Nicméně podobně jako u předchozí skupiny, míra variability opět stoupá se zvyšujícími se stupni vzdělání. Ze souhrnného porovnání variačních koeficientů pro celou Afriku tedy vyplývá, že nejvyšší míru variability vykazují země v rámci porovnání skupin dle příjmů. Tento fakt potvrzuje velké rozdíly v míře dokončení vzdělávání mezi krajními příjmovými skupinami a podtrhuje významnost faktoru chudoby/bohatství v procesu rozvoje vzdělanosti, neboť je patrné, že obyvatelé vysokopříjmových skupin mají mnohem lepší výsledky v rámci vybraného ukazatele vzdělávání než obyvatelstvo nejchudší vrstvy. Tento rozdíl se pak ještě zvyšuje s rostoucím stupněm vzdělávání, tedy s věkem, neboť předpokládáme nižší míru účasti chudších studentů ve vyšších stupních vzdělávání. Vysoké míry variability dosahují i ukazatele při porovnání rozdílů mezi obyvateli města a venkova, tedy geografické. Oproti tomu variabilita mezi muži a ženami v rámci vybraného ukazatele nedosahuje tak vysokých hodnot, což může překvapivě značit nadhodnocování role genderu v otázkách vzdělávání. Z výše uvedeného vyplývá, že je vhodné zaměřit vzdělávací programy na ty nejpotřebnější, v tomto případě zejména děti z chudých rodin a venkova.

Ve snaze o regionální porovnání narážíme opět na problém nedostupnosti dat, zejména pak za severní a jižní Afriku. I přes tento nedostatek však můžeme zmínit určité trendy vyplývající z porovnání variačních koeficientů za jednotlivé skupiny a stupně vzdělání. Při pohledu na míru variability míry dokončení základního vzdělání za obyvatelstvo dle příjmových skupin shledáváme velké rozdíly mezi jednotlivými státy. Pokud bychom chtěli hovořit o pravidelnosti, vyšší nerovnosti nacházíme u států západní a částečně i střední Afriky. Tyto rozdíly však postupně mizí se zvyšujícím se stupněm vzdělání – u vyššího sekundárního můžeme spatřovat téměř homogenní zastoupení vysokých hodnot variačního koeficientu ($> 0,60$) v podstatě v celé Africe. Zatímco země zejména střední a východní Afriky dosahují spíše vyšších hodnot (0,90 a výše), státy severní a jižní Afriky se pak nejčastěji pohybovaly v hodnotách do 0,80 (WIDE 2018). Konkrétní hodnoty pro základní vzdělání se pak pohybovaly v intervalu

0,04 – 0,77; u vyššího sekundárního vzdělání pak 0,16 – 1,82. Při porovnání s hodnotícími zprávami EFA a MDGs lze konstatovat, že téma chudoby a příjmových nerovností bylo zastoupeno v naprosté většině zpráv, což odpovídá i poměrně vysokým hodnotám variačních koeficientů ve většině zemí.

Porovnání variačních koeficientů pro kategorii muži – ženy pak vykazuje podobný trend – ačkoliv je celková míra variability mnohem nižší, opět nalézáme vyšší rozdíly zejména u západní a střední Afriky, ty jsou ale patrnější až v sekundárním stupni vzdělání. Předpokládám proto, že míra dokončení základního vzdělání se mezi dívkami a chlapci výrazně neliší, neboť variační koeficient zde dosahuje hodnot 0 – 0,26, tedy nízké hodnoty míry variability. U vyššího sekundárního vzdělání se pak hodnota variačního koeficientu nachází v intervalu od 0 do 0,56. Nejmenší rozdíly mezi pohlavími jsou patrné zejména u států severní Afriky (všechny státy dosahují hodnoty variačního koeficientu do 0,15 ve všech stupních vzdělání), což však může být v kontextu postavení žen v islámských zemích překvapující. Situace v zemích subsaharské Afriky je z hlediska nerovností mezi muži a ženami vážnější, avšak pravděpodobně veřejnosti méně známá. Navzdory chybějícím datům proto můžeme usuzovat, že i přes problematické postavení žen v islámské společnosti je jejich přístup ke vzdělání téměř rovný mužům. Dokonce je v několika zemích, a to zejména východní a jižní Afriky, vyšší míra dokončení vzdělání u dívek, a to u všech tří stupňů, což může být vzhledem k obecným předpokladům překvapující. Jde například o Jihoafrickou republiku, Lesotho, Namibii, Svazijsko, Komory nebo Tunisko. Ačkoliv se ve většině případů jedná jen o velmi malé rozdíly, tato skutečnost je při pohledu na míru variability podstatná. Téma genderu bylo zmíněno v naprosté většině hodnotících zpráv, nemůžeme tedy porovnat regionální rozdíly ve významu role genderu v jednotlivých zemích za jednotlivé zprávy s hodnotou variačního koeficientu.

Třetí kategorie variačních koeficientů se týkala porovnání variability mezi obyvatelstvem města a venkova. Oproti kategoriím chudoby a pohlaví shledáváme menší regionální podobnosti a kartogram se jeví více mozaikovitě. Tuto situaci si vysvětlují značnou geografickou podmíněností v rozložení obyvatelstva, kterou spatřuji například v odlišných přírodních podmínkách jednotlivých států, podobně tak odlišné hustoty zalidnění, což dává vznik velmi heterogenním oblastem spadajícím do kategorií „venkov“ a „město“. K upřesnění by mohla pomoci i data za obyvatelstvo žijící ve

slumech, které tvoří z mého pohledu další, naprosto odlišnou kategorii. Spolu s rostoucím stupněm vzdělání pak roste zejména krajní hodnota variačního koeficientu, která se u vyššího sekundárního vzdělání nachází v intervalu 0,08 – 0,96. Nenalzáme žádné výrazné pravidelnosti a podobnosti u zemí v rámci regionů. Shodu vykazují pouze státy severní Afriky, kde nalzáme menší rozdíly mezi městem a venkovem (variační koeficient do 0,55 u všech stupňů vzdělání). Téma venkova jako problematické oblasti v souvislosti se vzděláváním bylo uvedeno u států jižní a východní Afriky, což je v mírném rozporu s výší variačního koeficientu pro tyto státy. Vysvětlení bylo nastíněno již v kapitole zabývající se tímto tématem, a to v rozdílnosti interpretace tohoto problému v hodnotících zprávách (problém vzdálenosti od školy) a datech (komplexně podmíněné disparity města a venkova).

Jako následující byly vypočítány variační koeficienty za státy v rámci kategorií dle náboženství. Zde se bohužel objevil ve větší míře problém chybějících dat¹⁷. I přesto je patrná vysoká fragmentace jednotlivých skupin dle hodnoty variačního koeficientu, a to zejména ve vyšších stupních vzdělání. Přestože má kartogram spíše mozaikovitou podobu, horší situace je ve střední a západní Africe, míra variability opět až na několik výjimek roste s rostoucím stupněm vzdělání. Právě státy jako Nigérie, Benin nebo Burkina Faso, u kterých je dle dat vyšší míra diferenciací, jsou nábožensky poměrně heterogenní státy, které patří do pásma přechodu mezi převažujícím muslimským náboženstvím v severní části a křesťanstvím, což může tyto rozdíly vysvětlovat. Hodnoty variačního koeficientu se pohybují v intervalu 0 – 0,87. Jako zajímavost se jeví fakt, že téma náboženství nebylo v hodnotících zprávách vůbec zmíněno, ačkoliv variační koeficient dosahuje ve většině zemí u všech stupňů vzdělání vyšších hodnot než při porovnání variability mezi muži a ženami.

Z porování míry variability vzdělávání mezi jednotlivými regiony ve státech se projevuje mozaikovitost, a to především ve vyšším sekundárním vzdělávání. U primárního a nižšího sekundárního pak nalzáme větší diferenciací u států západní a střední Afriky. Hodnoty variačních koeficientů se pohybují od 0,02 po poměrně

¹⁷ Pro stát Komory byla sice data dostupná, ale týkala se jen jedné náboženské skupiny, nemohl tudíž být variační koeficient vypočítán. U ostatních států nebyla dostupná data pro žádnou náboženskou skupinu.

vysoká čísla, a to zejména v západní Africe, s maximální hodnotou 1,97 za Niger. Ačkoliv dosahují variační koeficienty ve vyšším sekundárním vzdělání v této kategorii absolutně nejvyšších hodnot, tato situace se týká jen několika málo zemí, jak je patrné z kartogramu. Můžeme tedy říci, že ačkoliv se právě nerovnosti dle regionů uvnitř států jeví jako jedny z nejvyšších, tato situace se týká jen menšího počtu zemí, na rozdíl od nerovností dle příjmových skupin. Problém regionálních disparit ve vzdělávání byl uveden ve většině hodnotících zpráv, z důvodu jeho odlišného pojetí u různých států není uveden v souhrnné hodnotící tabulce. Regionální disparity se totiž nemusí týkat jen samotného výsledku vzdělávání (gramotnosti, míry školní docházky), ale i nerovností v počtu žáků ve školách, učebnic či elektrifikovaných škol. Dále je třeba dodat, že počet regionů, na které jsou jednotlivé státy rozděleny, se liší, pro některé regiony pak nebyla dostupná data a variační koeficient byl vypočítán pro zbývající regiony, což může výsledky zkreslovat. Pro některé státy byla dostupná data i za více než 10 vnitrostátních regionů, u menších států pak zpravidla do pěti. Jedná se tedy jen o velmi hrubé členění, což je třeba brát v úvahu.

V poslední řadě byly vypočítány variační koeficienty za státy v rámci kategorií dle etnicity. Zde se opět ve větší míře projevil problém nedostatku dat zejména pro státy severní a jižní Afriky. Dalším problémem je velké množství chybějících dat za vzdělanost pro některé etnické skupiny v rámci jednoho státu; variační koeficient byl tak vypočítán jen z těch dostupných, což může skutečnost zkreslit. Z velkého množství etnických skupin v rámci většiny států je také patrné, jak heterogenní v tomto ohledu Afrika je a jak obtížné je interpretovat určité vzorce. Variační koeficienty pro jednotlivé státy se opět zvyšují se stoupajícím stupněm vzdělání, nedosahují však výrazně vysokých hodnot a není ani patrná žádná regionální podobnost. Hodnoty variačních koeficientů pro všechny kategorie vzdělání se pohybovaly mezi 0,02 a 0,83. Téma vlivu etnicity na rozdíly ve vzdělávání nebylo v hodnotících zprávách zmíněno, výjimečně se objevilo téma jazykového problému, což může s etnicitou také souviset.

5. ZÁVĚR

Diplomová práce vycházela ze dvou hlavních výzkumných otázek, na které navázalo stanovení cílů práce. Rešerše byla provedena za využití zpráv MDGs a EFA za 29 afrických států. V návaznosti na vyhledání faktorů souvisejících se vzděláním byla vytvořena souhrnná tabulka, na jejímž základě byly následně nalezeny pravděpodobné nejdůležitější faktory, které byly rozebrány s doplněním odborných článků poukazujících na nutnost komplexního přístupu. Přidána byla i datová základna, která sloužila k vytvoření kartogramů a kartodiagramů s cílem najít regionální diferenciace v rámci jednotlivých faktorů. K tomu byl využit i výpočet variačního koeficientu, který hodnotil regionální rozdílnosti nejen v rámci zmíněných kategorií, ale i mezi sebou.

První výzkumná otázka se vztahovala k **nalezení faktorů, které hrají v procesu rozvoje vzdělanosti největší roli**. V první řadě tak byly zkoumány školní faktory, které se v hodnotících zprávách vyskytovaly nejčastěji. Jedním z nejzásadnějších témat bylo placení školného, kdy bezplatné vzdělávání je bráno jako pokrok, nikoliv jako standardní situace, což může být při porovnání například s evropskými státy překvapující. Bezplatné primární vzdělávání je dle zpráv již běžné ve většině afrických zemí, velké problémy však nastávají u vyšších stupňů (Foko a kol. 2012). Tuto podstatnou mezeru potvrdila i data WIDE a odborné články. Z výše uvedených kapitol vyplynulo, že mnoho žáků končí své vzdělání právě tam, kde končí jeho bezplatné poskytování státem. Považuji proto za důležité cílit i na další stupně vzdělání pomocí alespoň selektivních programů na podporu vybraných žáků. Právě špatné zacílení některých programů podpory vzdělávání se ukázalo jako brdza efektivnějšího rozvoje vzdělanosti (Lincove 2012). Zajištění bezplatného vzdělání se bohužel neprojevovalo jako samospasitelné, je tedy třeba dále zkoumat faktory, které jsou příčinou trvalého podílu dětí (asi 10 %), které stále nemají přístup ke vzdělání. Uváděno bylo i téma školního stravování, jehož bezplatné zajištění má opět diskutabilní vliv na výsledky žáků ve

vzdělávání, neboť zde hraje roli spousta dalších proměnných. Některé studie poukázaly i na jeho negativní dopady, zde ale hraje roli špatná implementace těchto programů nebo nerespektování či neznalost místního prostředí (Essuman a Bosumtwi-Sam 2013). Porovnání dat ukázalo zejména na střední a západní Afriku jako nejvíce problematickou oblast, avšak je jasné, že v tématu chudoby je naprosto klíčové zaměřit se na vyrovnávání nerovností nejen mezi státy, ale především uvnitř společnosti, a selektivní podporu nejohroženějších dětí. Jednou z neopominutelných otázek vzdělávání v rozvojových zemích je problém kvality vzdělání. Z hodnotících zpráv bylo z této kategorie uvedeno téma kvality učitelů a kvality výuky. Často byla zdůrazněn pokrok ve vzdělávání učitelů (teacher training). Velkým problémem afrických zemí je nejen nedostatek učitelů, ale i jejich nekvalifikovanost či nedostatečná praxe (Duflo a kol. 2015). Ty se ale nakonec nejeví jako zásadní faktory v měřítku kvality výuky. Počet dětí ve třídě, navzdory očekáváním, nehraje také příliš velkou roli ve výsledcích žáků. Brzdou se ukázala být špatná spolupráce rodičů a školy či nedostatečné zacílení některých vzdělávacích programů. Byla zdůrazněna důležitost spolupráce místní komunity a škol, která má především v dlouhodobém horizontu úspěch. Myslím, že posilování kvality školství by mělo mít hlubší ráz a jeho úspěch nespočívá jen ve zvyšování kvantitativně měřitelných proměnných (délka praxe, vzdělání atp.), což prokázaly i výsledky doplňujících odborných textů (Jager a kol. 2017).

V rámci ekonomických, politických a společenských faktorů bylo v hodnotících zprávách nejvíce zastoupeno téma chudoby. Chudoba je však velmi obecný pojem korelující s dalšími faktory, ve zprávách pak byl nejčastěji uveden problém nedostatku financí na vzdělávání či pouze obecný pojem „chudoba“ bez bližší specifikace. K tématu chudoby můžeme přiřadit i problém dětské práce, která je v afrických zemích velmi rozšířená – její přímý negativní vliv na vzdělávání dětí je však velmi diskutabilní, což ukázaly některé doplňující studie (Heady 2000). V této oblasti je vhodné zkoumat příčiny a důsledky mnohem hlouběji, neboť vliv dětské práce na vzdělávání, podobně jako chudoby, se ukázal jako zprostředkovaný skrze mnoho dalších proměnných. Dále se v práci objevilo i téma konfliktů, jejichž vliv na vzdělávání je častěji nepřímý, má však dlouhodobé dopady. Byl analyzován vliv nárůstu výdajů na zbrojení během konfliktů na vzdělávací ukazatele. V tomto případě je však velmi obtížné postihnout přímé dopady, ty se totiž projeví až v dlouhodobějším horizontu a zprostředkovaně

skrze další proměnné. Vypočítané variační koeficienty za jednotlivé státy ukazují na vysokou míru variability ukazatelů vzdělanosti mezi jednotlivými příjmovými skupinami obyvatel. Právě na snížení nerovností mezi těmito skupinami (kvintily) obyvatelstva by proto bylo vhodné se zaměřit do budoucna. Toto zjištění je mírně v rozporu s tvrzením Zhanga (2005, cit. v Lauchande a Howie 2016, s. 31), který rozdíllosti ve vzdělanosti mezi jednotlivými sociálními třídami nevidí jako nejpalčivější problém, na rozdíl například od těch regionálních.

Dalším častým tématem hodnotících zpráv byly faktory zařazené mezi sociokulturní. Ty se nejčastěji týkaly vlivu tradic a zvyků (zejména postavení žen) na genderové nerovnosti ve vzdělávání, a byly tedy vždy zmíněny v negativním smyslu. Za hlavní příčinu nižší vzdělanosti žen byly označeny brzké sňatky a těhotenství mladistvých, která zapříčiňují předčasné odchody ze školy (Duflo a kol. 2015). Zároveň bylo zjištěno nedodržování minimálního sňatkového věku stanoveného zákonem, čímž se potvrzuje silný vliv hluboce zakořeněných tradic. Za zásadní pak považují uvědomění, že programy začleňování například mladých matek zpátky do školy jsou jen vrcholem ledovce. Jejich efektivní implementace vyžaduje především změnu postojů společnosti vůči marginalizovaným skupinám obyvatel a v otázce genderu samozřejmě zrovnoprávnění žen. Je patrné, že role tradičních zvyklostí je v afrických státech stále velmi silná a ovlivňující běžný život a nastartování rovnoprávnosti žen je běh na dlouhou trať. Navzdory tomu je však třeba říct, že hodnoty variačního koeficientu ukazují spíše opačnou situaci, tedy relativně nízké rozdíly ve vzdělanostních ukazatelích mezi pohlavími, což může naznačovat nadhodnocení skutečné situace.

Ačkoliv nejčastěji nepřímý, tak přesto podstatný vliv na vzdělávání mají i zdravotní faktory. Práce se soustředila na problematiku nemoci AIDS a její důsledky, zejména sirotky. Právě sirotci AIDS jsou velmi často obětí diskriminace společností, čímž trpí jejich vzdělávání. Je zároveň velmi těžké popsat vztah mezi zdravotními faktory a vzděláním. Jeho interpretace pouze za pomoci korelace incidence AIDS a míry gramotnosti považuji za názornou ukázkou chybného závěru, ke kterému může dojít při nezohlednění dalších souvislostí, konkrétním příkladem jsou pak státy jižní Afriky.

Téma geografické polohy bylo ve zprávách zastoupeno problémem venkova či odlehklých oblastí, které jsou typické špatnou dostupností vzdělávacích zařízení.

Pomocí doplňujících dat byly shledány rozdíly ve vzdělávacích ukazatelích mezi obyvateli města a venkova, podmíněnost je zde ale opět multifaktorová – přímý vliv geografické polohy je patrný ve vzdálených oblastech, kde poloha v prostoru hraje velkou roli. Nicméně je třeba neopomenout další faktory, které mohou zaostalost venkova prohlubovat, jako je předpokládán větší důraz na tradice nebo obecně horší ekonomická situace venkovských obyvatel (Zuze a Leibbrandt 2011). Nesoulad mezi daty WIDE a hodnotícími zprávami byl vysvětlen odlišným pojetím tématu venkova a vzdálenosti, čímž bylo opět zdůrazněno, že samotná vzdálenost hraje roli zejména v synergii s dalšími faktory. Téma geografické polohy bylo doplněno o variační koeficient porovnávající vzdělanost obyvatel města a venkova, který dosahoval středně vysokých na rozdíl od variačního koeficientu týkajícího se obyvatelstva z jednotlivých dílčích regionů státu, kde můžeme u několika států nalézt absolutně nejvyšší míru variability – tato situace se však týká jen několika málo států a problém proto nemusí být v celkovém měřítku tak palčivý.

Kromě výše zmíněných skupin obyvatel byl variační koeficient vypočítán i pro náboženské a etnické skupiny. Míra variability nedosahovala v obou případech výrazně vysokých hodnot, problémem byla však také velká míra chybějících dat.

U všech ukazatelů, za které byla míra variability počítána, rostla její hodnota spolu s rostoucím stupněm vzdělání, což považuji za podstatný fakt. Z tohoto zjištění vyplývá, že je důležité soustředit se i na vyšší úroveň vzdělání, nejen tu základní. Jak již bylo řečeno výše, právě tam totiž vzdělávání mnoha dětí (zejména těch nejchudších) končí.

Jedním z nejdůležitějších výsledků práce je potvrzení komplexity celé studované problematiky. Toto zjištění bych proto opět ráda vyzdvihla jako stěžejní a zdůraznila, že při studiu problematiky vzdělávání a hledání faktorů ovlivňujících vzdělanost je vždy nutné brát v potaz i další, často nepřímé souvislosti, které na reálnou situaci mají také vliv. Tuto skutečnost dokazuje i diplomová práce.

Sekundárními cíli práce, vztahující se ke druhé výzkumné otázce, bylo **najít možné regionální diferenciací faktorů** v rámci států Afriky pomocí statistických metod a následně zjištěné poznatky shrnout.

Severní a jižní Afrika jsou obecně těmi regiony, které dosahují nejlepších výsledků v rámci ukazatelů vzdělanosti, a také nejnižší míry diferenciací v rámci zkoumaných nerovností mezi skupinami obyvatelstva. Ačkoliv pro některé proměnné (zejména etnicita a náboženství) chyběla data, můžeme říci, že situace v oblasti vzdělání zde není v porovnání s ostatními africkými zeměmi tak kritická, a to navzdory tomu, že je v jižní Africe patrná nejvyšší míra incidence AIDS, která však patrně díky relativní vyspělosti státu nehraje v procesu rozvoje vzdělanosti tak významnou roli. Překvapující pak může být i porovnání variability dle pohlaví, kde navzdory některým předpokladům (Lávičková 2017) nenacházíme u států severní Afriky, tedy muslimských států, které jsou typické odlišným postavením žen, ve vzdělávání rozdíly.

Střední a západní Afrika jsou naopak těmi regiony, které jsou ve většině ukazatelů až na samotném chvostu, podobně pak vykazují i vyšší míru variability mezi skupinami obyvatel dle většiny zkoumaných charakteristik, nejvyšší nerovnosti nacházíme mezi skupinami obyvatel dle příjmu. Je tedy jasné, že ekonomický status zde má vliv na vzdělávání, tudíž můžeme chudobu označit za důležitý faktor ovlivňující rozvoj vzdělanosti. Právě tyto dva africké regiony jsou patrně také těmi nejzaostalejšími a tudíž těmi, jimž by měla být věnována největší pozornost.

Region východní Afriky leží dle různých ukazatelů vzdělanosti zhruba na pomezí mezi dvěma výše zmíněnými skupinami regionů. Je velmi heterogenní, leží v něm státy naprosto zaostalé (Somálsko) a zároveň i ty, u kterých je patrný rozvoj vzdělanosti i nízká míra diferenciací ve vzdělávání (Keňa).

Na závěr je třeba zdůraznit možná omezení, která se výzkumu v diplomové práci týkají. Mezi ta nejdůležitější patří nekvalitní datová základna, která je ale pro data za africké státy běžným problémem. Čítá nejen chybějící, ale také nepřesná data založená na odborných odhadech, případně data zastaralá. Dalším problémem je pak zahrnutí jen vybraných států do rešerše hodnotících zpráv z důvodu jazykové bariéry a následné soustředění se jen na nejvýznamnější (nejčastěji zmíněné) faktory. Podobně pak je diplomová práce vedena převážně na úrovni celých zemí, je totiž výrazně extenzivní povahy a není proto reálné v tomto ohledu zacházet do nižších jednotek, což vyplývá i z faktu, že většina datových zdrojů je právě na národní úrovni. Regionální rozdíly byly

zohledněny v závěrečné části práce pomocí míry variability. Všechny těchto omezení jsem si byla při práci se všemi zdroji a interpretací výsledků vědoma.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ DAT

- AINSWORTH, M., BEEGLE, K., NYAMETE, A. (1996): The Impact of Women's Schooling on Fertility and Contraceptive Use: A Study of Fourteen Sub-Saharan African Countries. *The World Bank Economic Review*, 10, 1, 85–122.
- BEHRMAN, J. R., BIRDSALL, N. (1983): The Quality of Schooling: Quantity Alone is Misleading. *The American Economic Review*, 73, 5, 928–946.
- BENNELL, P., HYDE, K., SWAINSON, N. (2002): The Impact of the HIV/AIDS Epidemic on the Education Sector in Sub-Saharan Africa. A synthesis of findings and recommendations of three country studies. Centre for International Education, University of Sussex Institute of Education.
- THE CENTER FOR THEORY OF CHANGE (2017): Center for Theory of Change, <http://www.theoryofchange.org/> (cit. 12. 2. 2018).
- COLLIER, P. (2007): Miliarda nejchudších. Proč se některým zemím nedaří a co s tím. Vyšehrad, Praha.
- CONSIDINE, G., ZAPPALA, G. (2002): Factors Influencing the Educational Performance of Students from Disadvantaged Backgrounds. In: Eardley, T., Bradbury, B. (2001): *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*. SPRC Report 1/02. Social Policy Research Centre, Sydney, 91–107.
- ČEPELÁK, D. (2014): Efektivita rozvojové pomoci Velké Británie v Africe. Bakalářská práce. Fakulta filozofická. Západočeská univerzita v Plzni.
- DE JAGER, T., COETZEE, J. M., MAULANA, R., HELMS-LORENZ, M., VAN DE GRIFT, W. (2017): Profile of South African secondary-school teachers' teaching quality: evaluation of teaching practices using an observation instrument. *Educational Studies*, 43, 4, 410–429.
- DELPRATO, M., AKYEAMPONG, K., SABATES, R., HERNANDEZ-FERNANDEZ, J. (2015): On the impact of early marriage on schooling outcomes

- in Sub-Saharan Africa and South West Asia. *International Journal of Educational Development*, 44, 42–55.
- DUFLO, E., DUPAS, P., KREMER, M. (2015): School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools. *Journal of Public Economics*, 123, 92–110.
- DUZE, C. O. (2010): Average Distance Travelled to School by Primary and Secondary School Students in Nigeria and Its Effect on Attendance. *African Research Review*, 4, 17, 378–388.
- ESRI (2015): ArcGIS, <http://www.arcgis.com/index.html> (cit. 19. 2. 2015).
- ESSUMAN, A., BOSUMTWI-SAM, C. (2013): School feeding and educational access in rural Ghana: Is poor targeting and delivery limiting impact? *International Journal of Educational Development*, 33, 253–262.
- EVANS, K. D., MIGUEL, E. (2007): Orphans and Schooling in Africa: A Longitudinal Analysis. *Demography*, 44, 1, 35–57.
- FLEET, J. van (2012): Africa's Education Crisis: In School But Not Learning. The Brookings Institution, <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2012/09/17/africas-education-crisis-in-school-but-not-learning/> (cit. 17. 11. 2018).
- FOKO, B., TIYAB, K. B., HUSSON, G. (2012): Household Education Spending. An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries. Working Paper, Dakar, UNESCO.
- FULLAN, M. (2007): *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. Teachers College Press, Columbia University.
- FULLER, B. (1987): What School Factors Raise Achievement in the Third World? *Review of Educational Research*, 57, 3, 255–293.
- GACHUHI, D. (1999): *The Impact of HIV/AIDS on Education Systems in the Eastern and Southern Africa Region and the Response of Education Systems to HIV/AIDS: Life Skills Programmes*. Johannesburg.
- GLEWWE, P., MURALIDHARAN, K. (2016): Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications. *Handbook of the Economics of Education*, 5, 653–743.
- HALLINGER, P., HECK, H. R. (2011): Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 1, 1–27.

- HASMAN, J., NOVOTNÝ, J. (2015): Cross-National Variation in Income Inequality and its Determinants: An Application of Bayesian Model Averaging on a New Standardized Inequality Data Set. *Prague Economic Papers*, 24, 2, 211–224.
- HEADY, CH. (2000): What is the Effect of Child Labour on Learning Achievement? Evidence from Ghana. *Innocenti Working Papers No. 79*, UNICEF Innocenti Research Centre.
- HOPKINS, M. (2004): The Determinants of Income Inequality: a Bayesian Approach to Model Uncertainty. Unpublished, unpublished manuscript, Department of Economics, Gettysburg College, Gettysburg, PA.
- ILO (2017): C138 – Minimum Age Convention (No. 138). International Labour Organization, Geneva, http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:C138 (cit. 20. 5. 2018).
- IRIN (2018): The inside story of emergencies. Geneva, <https://www.irinnews.org/maps-and-graphics/2017/04/04/updated-mapped-world-war> (cit. 6. 6. 2018).
- KUECKEN, M., VALFORT, M.-A. (2013): When do textbooks matter for achievement? Evidence from African primary schools. *Economics Letters*, 119, 3, 311–315.
- LAUCHANDE, C., HOWIE, S. (2016): Exploring the effects of school-level and contextual factors on educational effectiveness in Mozambique. *Revista de Educacao da UP*, 25.
- LÁVIČKOVÁ, M. (2017): Jemen: Ženám právo zakázáno. *Rozvojovka*, <http://www.rozvojovka.cz/clanky/1932-jemen-zenam-pravo-zakazano.htm> (cit. 3. 11. 2018).
- LINCOVE, A. J. (2009): Determinants of schooling for boys and girls in Nigeria under a policy of free primary education. *Economics of Education Review*, 28, 474–484.
- LINCOVE, A. J. (2012): The influence of price on school enrollment under Uganda's policy of free primary education. *Economics of Education Review*, 31, 799–811.
- MANUCHEHR, T. (2011): Education right of children during war and armed conflicts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 302–305.
- MASINO, S., NINO-ZARAZÚA, M. (2016): What works to improve the quality of student learning in developing countries? *International Journal of Educational Development*, 48, 53–65.

- MUELKEEN, A. (2005): Teachers for Rural Schools: A challenge for Africa. Ministerial Seminar on Education for Rural People in Africa: Policy Lessons, Options and Priorities, Working Document. African Region World Bank.
- OSN (2013): 2013 Addendum to the MDG Country Report Guidelines. UNDG – Guidance Note,
http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/UNDG%20MDG%20Country%20Report%20Guidelines_2%20May2013.pdf (cit. 26. 2. 2018).
- OSN (2018): We can end poverty. Millenium Development Goals and beyond 2015, OSN, <http://www.un.org/millenniumgoals/> (cit. 25. 2. 2018).
- POIRIER, T. (2012): The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 32, 2, 341–351.
- REEZIGT, G. J., CREEMERS, B. P. M. (2005): A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 4, 407–424.
- ROZVOJOVKA (2012): Chudoba. Rozvojovka, <http://www.rozvojovka.cz/chudoba> (cit. 1. 10. 2018).
- SHEPHERD, J. (2010): 70 million children get no education, says report. *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/education/2010/sep/20/70m-get-no-education> (cit. 17. 11. 2018).
- SCHIEFELBEIN, E., SIMMONS, J. (1978): The Determinants of School Achievement in Developing Countries: A Review of the Research for Developing Countries. *Economic Development and Cultural Change*, 26, 2, IDRC, Ottawa.
- STAŇKOVÁ, M. (2008): Novinky v antiretrovirové terapii HIV/AIDS infekce. *Interní Med.* 10, 11, 498–501.
- TIMAEUS, I. M., MOULTRIE, A. T. (2015): Teenage Childbearing and Educational Attainment in South Africa. *Studies in Family Planning*, 46, 2, 143–160.
- UNDP (2016a): Human Development Report 2016: Human Development for Everyone. UNDP, New York,
http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf (cit. 6. 5. 2018).
- UNDP (2016b): MDG Progress Reports – Africa. Country MDG Progress Reports. United Nations Development Programme,
<http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/mdg/mdg-reports/africa-collection.html> (cit. 6. 6. 2016).

- UNECA (2015): United Nations Economic Commission for Africa. MDG Report 2015. Lessons learned in implementing the MDGs. Assessing Progress in Africa toward the Millenium Development Goals, Addis Ababa.
- UNESCO (2011): Executive Board. Hundred and eighty-seventh session. Part I. UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002111/211172e.pdf> (cit. 21. 2. 2018).
- UNESCO (2013): Education for All. National EFA 2015 Reviews. Guidelines. UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222445E.pdf> (cit. 1. 3. 2018).
- UNESCO (2014): Quality education needs qualified teachers. UNESCO, Paris, <https://en.unesco.org/news/quality-education-needs-qualified-teachers> (cit. 5. 5. 2018).
- UNESCO (2017a): Education for All Movement. UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (cit. 19. 2. 2018).
- UNESCO (2017b): EFA assessment reports. UNESCO, <http://www.unesco.org/ulis/education/efa-assessments.html> (cit. 9. 9. 2017).
- UNESCO-UIS (2018): UNESCO Institute for Statistics, <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx> (cit. 16. 5. 2018).
- UNICEF (2014): Ending Child Marriage. Progress and prospects. UNICEF, New York, https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/Child-Marriage-Brochure-HR_164.pdf (cit. 24. 4. 2018).
- UNICEF (2015): A Profile of Child Marriage in Africa. UNICEF, New York, https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/11/UNICEF-Child-Marriage-Brochure-High-Single_246.pdf (cit. 24. 4. 2018).
- UNICEF (2016): For Every Child, End AIDS. Seventh Stocktaking Report. UNICEF, New York, <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2016/12/HIV-and-AIDS-2016-Seventh-Stocktaking-Report.pdf> (cit. 15. 4. 2018).
- UNICEF (2017): Children and AIDS: Statistical Update. UNICEF, <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2017/11/HIVAIDS-Statistical-Update-2017.pdf> (cit. 15. 4. 2018).
- UNICEF (2018a): UNICEF Data: Monitoring the Situation of Children and Women, <https://data.unicef.org/> (30. 5. 2018).
- UNICEF (2018b): UNICEF. Statistics and Monitoring. MICS, https://www.unicef.org/statistics/index_24302.html (cit. 30. 6. 2018).

- UNSD (2018a): Geographic Regions, United Nations Statistics Division, New York, <https://unstats.un.org/unsd/methodology/m49/> (cit. 5. 11. 2018).
- UNSD (2018b): Legal Age of Marriage. United Nations Statistics Division, <http://data.un.org/DocumentData.aspx?id=336> (cit. 1. 5. 2018).
- VACULÍK, M. (2018): Interní a externí validita výzkumného projektu. Metodologie psychologie. Fakulta sociálních studií. Masarykova univerzita (18. 11. 2018).
- WATKINS, K. (2013): Too Little Access, Not Enough Learning: Africa's Twin Deficit in Education. The Brookings Institution, <https://www.brookings.edu/opinions/too-little-access-not-enough-learning-africas-twin-deficit-in-education/> (17. 11. 2018).
- WFP (2018): School meals. World Food Programme, Rome, <http://www1.wfp.org/school-meals> (cit. 31. 5. 2018).
- WHO (1999): Partners in Life Skills Training: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting. WHO, Geneva, http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf (cit. 11. 8. 2018).
- WHO (2016): World Health Organization. Global Health Observatory Data Repository. Geneva, <http://apps.who.int/gho/data/node.imr> (cit. 15. 5. 2018).
- WIDE (2018): World Inequality Database on Education. Global Education Monitoring Report. UNESCO, <https://www.education-inequalities.org/> (cit. 1. 5. 2018).
- WORLD BANK (2016): Improving Africa's School Feeding Programs: Analysis Sheds Light on Strengths, Challenges. The World Bank Group, <http://www.worldbank.org/en/news/feature/2016/06/09/improving-africas-school-feeding-programs-analysis-sheds-light-on-strengths-challenges> (cit. 24. 5. 2018).
- WORLD BANK (2018): World Bank Open Data 2018. The World Bank Group, Washington, <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx> (cit. 6. 6. 2018).
- ZUZE, L. T., LEIBBRANDT, M. (2011): Free education and social inequality in Ugandan primary schools: A step backward or a step in the right direction? *International Journal of Educational Development*, 31, 169–178.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Faktory ovlivňující vzdělávání vyplývající z analýzy hodnotících zpráv MDGs, vybrané státy Afriky

		MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY					
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Botswana	+	investice do vzdělávání	obědy zdarma			teacher training	
						zvýšení požadavků	
	-			špatná infrastruktura			
Egypt	+	podpora MŠ	obědy zdarma			teacher training	
		benefity za docházku dětem				supervize	
		snížení školného znevýhodněným					
		conditional cash tranfers					
Eritrea	+	vzdělávací programy	obědy zdarma			teacher training	
		stipendia					
		školné zdarma I					
		soukromé školy					
	-			špatná infrastruktura	málo učebnic	nekvalifikovaní	dvousměnný provoz
				nedostatek tříd		malé platy	
						absence	

MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY							
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Etiopie	+	vzdělávací programy a investice				teacher training	učební metody respektující gender
		navýšení rozpočtu do vzdělávání					
		účast komunit v diskusích					
		podpora menšin					
		zdarma školné					
	-				není genderově odlišené		
Gambie	+	vzdělávací programy				teacher training	
		tlak na vzdělávání žen a dotace na ně					
Ghana	+	vládní programy	obědy zdarma	konstrukce tříd	uniformy a školní potřeby potřebným		
		rozšíření neformálního vzdělávání		MŠ v rámci škol			
		školné zdarma I					
	-	placení školného u II a III		nedostatek škol	špatné vybavení	absence	
				neadekvátní infrastruktura		nízká motivace učitelů	

MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY							
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
JAR	+	velké investice do vzdělávání				kvalifikace	
		podpora chudých rodin					
		zdarma škola pro chudé					
	-			ceny za dopravu			nesoulad v učebních plánech
							špatný hodnotící systém
Jižní Súdán	+	dotace ze zahraničí					
	-	nízké vládní investice		venkovní třídy	špatné vybavení	nekvalifikovaní	
		závislost na NGOs		zničená infrastruktura		absence	
Keňa	+	soukromé školy	obědy zdarma				
		neformální vzdělávání					
	-			špatná inf.		nedostatek	
Lesotho	+	velké investice do vzdělávání	obědy zdarma	stavba nových škol	zdarma učebnice	teacher training	life skill education
		neformální vzdělávání				zvýšení platů	
		podpora znevýhodněných a nomádů					
		povinná ZŠ					
		školné zdarma I					
	-	placené školné u II				nekvalifikovaní	

MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY							
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Libérie	+	zdarma školné I					
		podpora znevýhodněných					
	-			špatná infrastruktura		nekvalifikovaní	
				malá kapacita škol			
Libye	+	školné zdarma I					
	-	nedostatek financí na vzdělávání				nekvalifikovaní	
Malawi	+	školné zdarma I					
	-				nedostatečné vybavení	nedostatek	
Mauricius	+	školné zdarma I a II	obědy zdarma	renovace škol	učebnice zdarma		
		přípravné třídy		jízdné zdarma			
Mosambik	+	vzdělávací programy			učebnice zdarma	zvýšení počtu	
		školné zdarma I				teacher training	
	-			nedostatek tříd		nedostatek	

		MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY					
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Namibie	+	podpora chudých a znevýhodněných	obědy zdarma	stavba škol místními		kvalifikovaní	life skill education
		navýšení počtu MŠ				zvýšení počtu	
		vysoké vládní investice do vzdělávání					
	-			nedostatek učeben			
Rwanda	+	prodloužení školy zdarma			laptopy do tříd		
		programy pro sirotky					
		zdarma školné I a částečně II					
Seychelly	+	demokratizace vzdělávání			zdarma školní potřeby	odměny za docházku učitelů	
		podpora znevýhodněných					
		vzdělávání dospělých					
	-				nedostatek pomůcek	nekvalifikovaní	
Sierra Leone	+	zdarma školné I		rekonstrukce zničených škol		teacher training	life skill education
	-	nedostatek financí		nedostatek tříd	nedostatek učebnic	nekvalifikovaní	dvousměnný provoz
						nedostatek	
						absence	
						nízké platy	

MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY							
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Somálsko	+	investice do vzdělávání		rehabilitace budov			
		pomoc NGOs					
	-			nedostatek škol			dvousměnný provoz
Súdán	+	alternativní vzdělávání					
		školné zdarma I					
	-			školy ve špatném stavu	nedostatečné vybavení	nekvalifikovaní	
Svazijsko	+	podpora vzdělávání	obědy zdarma	nové třídy	zdarma učebnice		
		podpora znevýhodněných					
		zdarma školné I					
	-	snížení ODA na vzdělání		bez elektřiny a kanalizace		absence	
						nekvalifikovaní	
						nedostatek	
Tanzánie	+			rehabilitace starých škol			
	-					nedostatek	
Uganda	+	zdarma školné		nárůst tříd		zvyšování počtu	kurzy pro znevýhodněné
	-	snížení ODA na vzdělání				nemotivovaní	

		MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY					
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Zambie	+	vzdělávací programy		zlepšení infrastruktury			
		zdarma školné I					
	-					nekvalitní	
Zimbabwe	+	lepší financování škol	obědy zdarma				
		školné zdarma pro znevýhodněné					
	-	nedostatek financí		školy bez elektřiny	nedostatek vybavení		
		placení školného					

		MAKRO ÚROVEŇ - KONTEXTUÁLNÍ FAKTORY						
		SPOLEČENSKÉ/POLITICKÉ	GEOGRAFICKÉ		SOCIOKULTURNÍ		ZDRAVOTNÍ	
		ekonomické/politické/společenské	venkov, vzdálenost	přírodní faktory	genderový aspekt	ostatní	informace a osvěta	zázemí
Botswana	+	dlouhodobý ekonomický růst			návrat mladých matek do škol			
					rovnost I a II			
	-				útoky na ženy	jazyk. problém		
Egypt	+				dívčí školy			
Eritrea	+		internáty					
	-	válka s Etiopií		sucho	chybí dívčí školy			
Etiopie	+				začleňování dívek	výuka v lokálních jazycích		
Gambie	+		školy do 2 km		podpora genderové rovnosti			
					rovnost I a II			
	-	pozdní registrace narozených						
Ghana			dálkové studium		stipendium dívkám			
	+		kvótní umístování učitelů		toalety pro dívky			
			kola pro učitele					
	-		na venkově málo učitelů					

		MAKRO ÚROVEŇ - KONTEXTUÁLNÍ FAKTORY						
		SPOLEČENSKÉ/POLITICKÉ	GEOGRAFICKÉ		SOCIOKULTURNÍ		ZDRAVOTNÍ	
		ekonomické/politické/ společenské	venkov, vzdálenost	přírodní faktory	genderový aspekt	ostatní	informace a osvěta	zázemí
JAR	+							sirotci AIDS do školy
Jižní Súdán	+				začleňování dívek			
	-	válka			rovnost I a II málo genderově specifických programů			
Keňa	-			sucho				
Lesotho	+				neformální vzdělávání pro matky			
					rovnost I, II + III			
	-			hornatý terén				
Libérie	-	válka						
Libye	+				rovnost I			

		MAKRO ÚROVEŇ - KONTEXTUÁLNÍ FAKTORY						
		SPOLEČENSKÉ/POLITICKÉ	GEOGRAFICKÉ		SOCIOKULTURNÍ		ZDRAVOTNÍ	
		ekonomické/politické/společenské	venkov, vzdálenost	přírodní faktory	genderový aspekt	ostatní	informace a osvěta	zázemí
Malawi	+				důraz na docházku dívek			sanitární zařízení
					rovnost I			
	-							chybí zázemí pro postižené
Mosambik	+				vzdělávací programy pro dívky			
	-				málo učitelů			
Namibie	+				programy na podporu rovnosti pohlaví		osvěta plánování rodiny	podpora sirotek AIDS
	-		chybí školy v odlehlých oblastech	klimatická změna				
Nigérie	-	Boko Haram						
Rwanda	+				podpora vzdělávání dívek		kampaně o zdraví matky a dítěte	sirotci AIDS do školy
	-	genocida						

		MAKRO ÚROVEŇ - KONTEXTUÁLNÍ FAKTORY						
		SPOLEČENSKÉ/POLITICKÉ	GEOGRAFICKÉ		SOCIOKULTURNÍ		ZDRAVOTNÍ	
		ekonomické/politické/společenské	venkov, vzdálenost	přírodní faktory	genderový aspekt	ostatní	informace a osvěta	zázemí
Seychelly	+				větší důraz na dívky		programy plánování rodiny	sirotci AIDS do školy
					ženy učitelky		peer programy	
					návrat matek do škol			
Sierra Leone	+				zákony pro rovnost pohlaví			
					podpora vzdělávání dívek			
	-				sexuální obtěžování ve školách			
Somálsko	-	ekonomický kolaps	školy jen ve městech					
		slabá vláda						
		válka						
Súdán	-	ozbrojené konflikty						
Svazijsko	+							sirotci AIDS do školy
	-	ekonomická krize	špatná kvalita na venkově		násilí na dívkách			

		MAKRO ÚROVEŇ - KONTEXTUÁLNÍ FAKTORY						
		SPOLEČENSKÉ/POLITICKÉ	GEOGRAFICKÉ		SOCIOKULTURNÍ		ZDRAVOTNÍ	
		ekonomické/politické/ společenské	venkov, vzdálenost	přírodní faktory	genderový aspekt	ostatní	informace a osvěta	zázemí
Tanzánie	+				rovnost I a II			
Uganda	+				podpora začleňování dívek			
					rovnost II a III			
	-				neoddělené latríny			
Zambie	+							sirotci AIDS do školy
	-				sexuální obtěžování			
Zimbabwe	+				podpora vzdělávání dívek			sirotci AIDS do školy
					rovnost I a II			

		MIKRO ÚROVEŇ				
		ZDRAVOTNÍ	EKONOMICKÉ	GEOGRAFICKÉ	SOCIOKULTURNÍ	
		zdravotní stav	chudoba (rodinné důvody)	venkov, vzdálenost	genderový aspekt	zvyky a tradice
Botswana	-		ženské domácnosti	polonomádi	těhotenství	degradace vzdělání rodičů
			ekonomický tlak	migrace	upřednostňování mužů	strach rodičů
			práce na poli			brzké sňatky
Egypt	-				diskriminace chudých dívek	
Eritrea	-		hladomor	vzdálenost do školy u dívek	práce dívek doma	brzké sňatky
			výdaje spojené se školou	nomádi		
Etiopie	-	nemoc člena rodiny	domácí práce	vzdálenost do školy u dívek	těhotenství	degradace vzdělání rodičů
						brzké sňatky
						nízké vzdělání rodičů
Gambie	-	absence kvůli nemocím	výdaje na uniformy a školní pomůcky	vzdálenost od školy	těhotenství	kulturní důvody
			domácí práce a práce na poli			
Ghana	-				ženské rituální otroctví	brzké sňatky
JAR	-		chudoba	vzdálenost od školy	těhotenství	
Jižní Súdán	-		domácí práce	vzdálenost od školy u dívek	diskriminace dívek	brzké sňatky
				nomádi		starání se o člena rodiny

		MIKRO ÚROVEŇ				
		ZDRAVOTNÍ	EKONOMICKÉ	GEOGRAFICKÉ	SOCIOKULTURNÍ	
		zdravotní stav	chudoba (rodinné důvody)	venkov, vzdálenost	genderový aspekt	zvyky a tradice
Keňa	-		chudoba		diskriminace dívek	patriarchalita
					těhotenství	ženská obřízka
						nucené sňatky
Lesotho	+					odkládání manželství
	-		péče o dům		těhotenství	patriarchalita
Libérie	-		výdaje na školní pomůcky			degradace vzdělání dívek
			skryté výdaje			
Libye	-		nástup mužů do práce			
Malawi	-	sirotci AIDS	chudoba		těhotenství	brzké sňatky
		nemoc				starání se o člena rodiny
Mauricius	-		děti na ulici			
Mosambik	-		chudoba		obtěžování dívek	degradace vzdělání u dívek na venkově
					těhotenství	
Namibie	+					zapojení rodičů do systému
	-	sirotci AIDS	chudoba		sexuální obtěžování žen	degradace vzdělání dívek
			výdaje na školní pomůcky			patriarchalita
						brzké sňatky

		MIKRO ÚROVEŇ				
		ZDRAVOTNÍ	EKONOMICKÉ	GEOGRAFICKÉ	SOCIOKULTURNÍ	
		zdravotní stav	chudoba (rodinné důvody)	venkov, vzdálenost	genderový aspekt	zvyky a tradice
Nigérie	-					patriarchalita
Rwanda	-		dětská a domácí práce	vzdálenost od školy	domácí násilí na ženách	
Seychelly	+					důraz na vzdělávání dětí
	-		placená práce chlapců místo školy		těhotenství	
Sierra Leone	-	sirotci AIDS	dětská práce		domácí násilí	degradace vzdělání dívek
			chudoba		diskriminace žen	patriarchalita
					těhotenství	
Somálsko	-					degradace vzdělání dívek
						brzké sňatky
Súdán	-		ženské domácnosti	nomádi	diskriminace žen	degradace vzdělání dívek
			diskriminace chudých		těhotenství	
			výdaje spojené se školou			
Svazijsko	-	AIDS	domácí práce	vzdálenost do školy	násilí na ženách	
			výdaje na uniformu		těhotenství	
Tanzánie	+					tlak rodiny na vzdělávání

		MIKRO ÚROVEŇ				
		ZDRAVOTNÍ	EKONOMICKÉ	GEOGRAFICKÉ	SOCIOKULTURNÍ	
		zdravotní stav	chudoba (rodinné důvody)	venkov, vzdálenost	genderový aspekt	zvyky a tradice
Uganda	-		výdaje na obědy	vzdálenost od školy	diskriminace žen	degradace vzdělání dívek
						preferenze vzdělání chlapců
Zambie	-	starání se o nemocného člena rodiny	domácí práce		diskriminace žen	degradace vzdělání dívek
					těhotenství	brzké sňatky
Zimbabwe	-	nemoc	chudoba	vzdálenost do školy	obavy žen	nezájem o studium
					závislost na mužích	degradace vzdělání dívek
					diskriminace žen	domácí násilí
					těhotenství	brzké sňatky

Zdroj: UNDP 2016b, vlastní zpracování

Pozn.: I...primární vzdělávání, II...sekundární vzdělávání, III...terciární vzdělávání

Příloha 2: Faktory ovlivňující vzdělávání vyplývající z analýzy hodnoticích zpráv EFA, vybrané státy Afriky

		MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY					
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Botswana	+	tlak na docházku dětí		elektrifikace	zajištění učebnic	teacher training	
		investice firem do vzdělávání		doprava pro postižené			
		školné zdarma I a II					
		školy pro postižené					
Čad	-	není MŠ		dočasné příbytky	není kantýna	nedostatek	
					chybí učebnice	absence učitelů	
						nekvalifikace	
Egypt	+	spolupráce se zahraničím	obědy zdarma	komunitní školy		docházení učitelů domů	
		vzdělávací programy		jednotřídky		teacher training	
				školy pro znevýhodněné	učebnice zdarma		
	-				nedostatečné vybavení	nedostatek	zastaralé metody
						nekvalitní učitelé	nepropojenost s praxí
							dvousměnný provoz

		MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY					
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Etiopie	+	investice do vzdělávání			navýšení počtu pomůcek	teacher training	
		školné zdarma I a II					
	-		placení obědů rodiči				
JAR	+	granty		vylepšování infrastruktury		zvýšení počtu	
		vzdělání prioritou					
		více bezplatných škol					
		půjčky chudým					
		školné zdarma I a II					
	-				špatné vybavení		

		MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY					
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Keňa	+	vysoké vládní výdaje	obědy zdarma	rehabilitace starých škol		vyšší platy	life skill education
		vzdělávací programy				teacher training	
		stipendia pro znevýhodněné					
		školné zdarma I a II					
		neformální školy					
	-	špatný management			nedostatek hygienických potřeb	nedostatek	
						absence učitelů	
Maroko	+	vzdělávací programy a investice	obědy zdarma	jízdné zdarma	zdarma aktovky		
		neformální vzdělávání					
		podpora chudých					
	-			špatná infrastruktura na venkově			

		MAKRO ÚROVEŇ - ŠKOLNÍ FAKTORY					
		ŠKOLNÍ VÝDAJE	MATERIÁLNÍ VSTUPY			KVALITA UČITELŮ	ŠKOLNÍ MANAGEMENT
		vzdělávací programy a investice	školní stravování	infrastruktura	vybavení	učitelé	vzdělávací metody
Uganda	+			výstavba tříd	latríny	domovy pro učitele	
						teacher training	
	-			nedostatečná infrastruktura		vzdálenost do školy	
						absence	
						úbytek učitelů	
						nízké platy	

		MAKRO ÚROVEŇ - KONTEXTUÁLNÍ FAKTORY						
		SPOLEČENSKÉ/POLITICKÉ	GEOGRAFICKÉ		SOCIOKULTURNÍ		ZDRAVOTNÍ	
		ekonomické/politické/ společenské	venkov, vzdálenost	přírodní faktory	genderový aspekt	ostatní	informace a osvěta	zázemí
Botswana	+		školy v odlehlých oblastech		návrat matek do škol		info o AIDS	
			dálkové studium					
			internáty					
Čad	-				oddělené latríny			
		ekonomická krize			chybí učitelky			
		nárůst počtu obyvatel			genderová nerovnost			
Egypt	-				dívčí školy zdarma			
					genderová nerovnost			
Etiopie	+		školy v docházkové vzdálenosti					
			mobilní školy					
			internáty					
	-				neoddělené latríny			není přístup k vodě

		MAKRO ÚROVEŇ - KONTEXTUÁLNÍ FAKTORY						
		SPOLEČENSKÉ/POLITICKÉ	GEOGRAFICKÉ		SOCIOKULTURNÍ		ZDRAVOTNÍ	
		ekonomické/politické/ společenské	venkov, vzdálenost	přírodní faktory	genderový aspekt	ostatní	informace a osvěta	zázemí
Keňa	+		internáty		podpora začleňování dívek		zdravotní programy	sanitační zařízení
								zajištění hygienických potřeb
	-			přírodní katastrofy				nedostatek pitné vody
				znečištění				
Maroko	+	ekonomický rozvoj	komunitní školy				zdravotní programy	
	-				genderová nerovnost	jazykový problém		
Uganda	+				programy na podporu genderové rovnosti			
	-	nárůst počtu obyvatel						nebezpečné prostředí ve školách

		MIKRO ÚROVEŇ				
		ZDRAVOTNÍ	EKONOMICKÉ	GEOGRAFICKÉ	SOCIOKULTURNÍ	
		zdravotní stav	chudoba (rodinné důvody)	venkov, vzdálenost	genderový aspekt	zvyky a tradice
Boswana	-	AIDS				
Čad	-	sirotci				není vztah ke škole
Egypt	-	sirotci	domácí práce	vzdálenost od školy	polygamie	imigranti nechodí do školy
				nebezpečné cesty	obtěžování žen	brzké sňatky
Etiopie	-		dětská práce			
JAR	-		chudoba	vzdálenost od školy	těhotenství	degradace vzdělání rodiči
Keňa	-	nemoci	dětská práce	vzdálenost od školy	těhotenství	brzké sňatky
		menstruace	výdaje na školní potřeby			
			práce doma a na poli			
Maroko	-		chudoba	nomádi		
Uganda	-	sirotci AIDS	dětská a domácí práce	vzdálenost do školy	těhotenství	brzké sňatky
				nomádi	diskriminace žen	

Zdroj: UNESCO 2017b, vlastní zpracování

Pozn.: I...primární vzdělávání, II...sekundární vzdělávání

Příloha 3: Hodnoty variačních koeficientů pro míru dokončení vzdělávání dle skupin vzdělání a vybraných charakteristik, státy Afriky

ZÁPADNÍ AFRIKA	město-venkov			muži-ženy		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Benin	0,17	0,36	0,60	0,06	0,26	0,40
Burkina Faso	0,50	0,74	0,96	0,03	0,39	0,53
Gambie	0,25	0,41	0,49	0,02	0,02	0,08
Ghana	0,15	0,24	0,27	0,02	0,01	0,09
Guinea	0,41	0,66	0,81	0,15	0,28	0,39
Guinea-Bissau	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Kapverdy	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Libérie	0,38	0,57	0,66	0,06	0,20	0,37
Mali	0,32	0,62	0,68	0,10	0,33	0,41
Mauritánie	0,25	0,47	0,49	0,09	0,18	0,31
Niger	0,53	0,91	0,95	0,21	0,39	0,54
Nigérie	0,21	0,34	0,41	0,09	0,16	0,22
Pobřeží Slonoviny	0,44	0,64	0,72	0,12	0,19	0,19
Senegal	0,30	0,47	0,68	0,02	0,22	0,46
Sierra Leone	0,21	0,45	0,78	0,02	0,21	0,15
Togo	0,24	0,54	0,74	0,05	0,29	0,34

ZÁPADNÍ AFRIKA	bohatství (kvintily)			náboženství		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Benin	0,34	0,68	1,16	0,21	0,34	0,82
Burkina Faso	0,63	1,23	1,82	0,42	0,70	0,87
Gambie	0,23	0,39	0,51	0,19	0,11	0,34
Ghana	0,24	0,35	0,53	0,07	0,30	0,25
Guinea	0,55	0,89	1,13	0,11	0,03	0,08
Guinea-Bissau	0,77	1,04	1,04	0,53	0,60	0,73
Kapverdy	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Libérie	0,48	0,67	0,99	0,09	0,24	0,25
Mali	0,46	1,00	1,09	0,01	0,55	N/A
Mauritánie	0,45	0,79	0,79	N/A	N/A	N/A
Niger	0,66	1,56	0,69	N/A	N/A	N/A
Nigérie	0,40	0,57	0,88	0,22	0,29	0,63
Pobřeží Slonoviny	0,43	0,71	0,93	0,31	0,32	0,49
Senegal	0,32	0,62	1,06	0,28	0,18	0,38
Sierra Leone	0,25	0,55	0,95	0,09	0,20	0,31
Togo	0,33	0,69	1,04	0,21	0,48	0,56

ZÁPADNÍ AFRIKA	region			etnicita		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Benin	0,30	0,42	0,89	0,29	0,39	0,69
Burkina Faso	0,43	0,66	1,47	0,51	0,51	0,97
Gambie	0,34	0,47	0,62	0,26	0,41	0,51
Ghana	0,21	0,32	0,24	0,22	0,33	0,33
Guinea	0,38	0,61	0,97	0,24	0,27	0,29
Guinea-Bissau	0,64	0,83	0,95	0,56	0,53	0,63
Kapverdy	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Libérie	0,28	0,47	0,88	0,25	0,41	0,32
Mali	0,27	0,59	0,74	0,26	0,53	0,13
Mauritánie	0,30	0,48	0,54	N/A	N/A	N/A
Niger	0,40	1,14	1,97	N/A	N/A	N/A
Nigérie	0,26	0,36	0,38	0,34	0,41	0,45
Pobřeží Slonoviny	0,24	0,40	0,63	0,45	0,49	0,65
Senegal	0,36	0,46	1,07	0,27	0,35	0,46
Sierra Leone	0,17	0,35	0,64	0,15	0,25	0,18
Togo	0,22	0,51	0,97	0,14	0,30	0,56

STŘEDNÍ AFRIKA	město-venkov			muži-ženy		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Angola	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Čad	0,38	0,68	0,87	0,26	0,51	0,50
Dem. rep. Kongo	0,20	0,30	0,51	0,05	0,15	0,18
Gabon	0,35	0,44	0,45	0,06	0,05	0,11
Kamerun	0,25	0,56	0,77	0,00	0,09	0,17
Kongo	0,27	0,53	0,88	0,01	0,04	0,04
Rovníková Guinea	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Středoafriická rep.	0,44	0,86	0,93	0,18	0,26	0,31
Sv. Tomáš a Princův o.	0,07	0,22	N/A	0,07	0,04	N/A

STŘEDNÍ AFRIKA	bohatství (kvintily)			náboženství		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Angola	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Čad	0,54	0,95	1,52	0,31	0,34	0,47
Dem. rep. Kongo	0,23	0,37	0,69	0,11	0,19	0,14
Gabon	0,27	0,43	0,93	0,08	0,14	0,23
Kamerun	0,44	0,76	1,23	0,50	0,56	0,57
Kongo	0,29	0,61	1,12	0,09	0,40	0,29
Rovníková Guinea	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Středoafriická rep.	0,60	1,19	1,39	0,19	0,39	0,32
Sv. Tomáš a Princův o.	0,31	0,74	N/A	0,32	0,66	N/A

STŘEDNÍ AFRIKA	region			etnicita		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Angola	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Čad	0,70	0,83	1,73	N/A	N/A	N/A
Dem. rep. Kongo	0,14	0,23	0,54	0,14	0,22	0,32
Gabon	0,20	0,44	1,15	0,13	0,23	0,38
Kamerun	0,33	0,45	0,75	0,36	0,63	0,76
Kongo	0,24	0,59	1,69	0,06	0,32	0,57
Rovníková Guinea	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Středoafriická rep.	0,40	1,12	1,46	0,25	0,55	0,43
Sv. Tomáš a Princův o.	0,16	0,41	N/A	N/A	N/A	N/A

VÝCHODNÍ AFRIKA	město-venkov			muži-ženy		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Burundi	0,28	0,59	0,83	0,00	0,36	0,27
Džibutsko	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Eritrea	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Etiopie	0,41	0,71	0,72	0,02	0,02	0,08
Jižní Súdán	0,26	0,44	0,68	0,24	0,54	0,49
Keňa	0,03	0,11	0,29	0,02	0,02	0,09
Komory	0,11	0,21	0,29	0,03	0,04	0,18
Madagaskar	0,38	0,65	0,77	0,10	0,05	0,13
Malawi	0,29	0,51	0,64	0,07	0,08	0,29
Mauricius	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Mozambik	0,39	0,63	0,81	0,16	0,38	0,56
Rwanda	0,23	0,45	0,58	0,08	0,01	0,06
Seychelly	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Somálsko	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Tanzanie	0,15	0,55	0,70	0,01	0,11	0,15
Uganda	0,38	0,49	0,68	0,14	0,09	0,25
Zambie	0,16	0,34	0,59	0,01	0,09	0,21
Zimbabwe	0,08	0,18	0,74	0,05	0,06	0,16

VÝCHODNÍ AFRIKA	bohatství (kvintily)			náboženství		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Burundi	0,36	0,80	1,46	0,21	0,17	0,59
Džibutsko	0,37	0,47	0,66	N/A	N/A	N/A
Eritrea	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Etiopie	0,49	1,17	1,42	0,14	0,25	0,22
Jižní Súdán	0,43	0,76	1,03	N/A	N/A	N/A
Keňa	0,08	0,20	0,58	0,06	0,08	0,15
Komory	0,20	0,36	0,45	N/A	N/A	N/A
Madagaskar	0,72	1,42	1,80	0,01	0,71	0,71
Malawi	0,40	0,86	0,80	0,19	0,37	0,44
Mauricius	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Mozambik	0,65	1,18	1,07	0,18	0,26	0,37
Rwanda	0,41	0,76	0,86	0,09	0,28	0,59
Seychelly	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Somálsko	0,77	1,62	1,52	N/A	N/A	N/A
Tanzanie	0,21	1,03	1,40	0,14	0,31	0,31
Uganda	0,56	0,79	1,15	0,21	0,20	0,30
Zambie	0,24	0,50	0,95	0,01	0,00	0,07
Zimbabwe	0,09	0,22	1,25	0,03	0,14	0,51

VÝCHODNÍ AFRIKA	region			etnicita		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Burundi	0,32	0,77	1,24	N/A	N/A	N/A
Džibutsko	0,05	0,12	0,07	N/A	N/A	N/A
Eritrea	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Etiopie	0,32	0,56	0,57	0,35	0,67	0,83
Jižní Súdán	0,40	0,62	0,93	N/A	N/A	N/A
Keňa	0,07	0,14	0,28	0,18	0,28	0,38
Komory	0,12	0,21	0,34	N/A	N/A	N/A
Madagaskar	0,50	0,66	1,10	N/A	N/A	N/A
Malawi	0,17	0,14	0,09	0,21	0,23	0,36
Mauricius	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Mozambik	0,43	0,57	0,93	0,38	0,66	1,36
Rwanda	0,23	0,51	0,75	N/A	N/A	N/A
Seychelly	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Somálsko	0,24	0,70	1,05	N/A	N/A	N/A
Tanzanie	0,17	0,62	1,08	N/A	N/A	N/A
Uganda	0,50	0,68	0,67	0,57	0,61	0,55
Zambie	0,14	0,27	0,45	0,09	0,15	0,33
Zimbabwe	0,08	0,18	0,60	N/A	0,14	N/A

JIŽNÍ AFRIKA	město-venkov			muži-ženy		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Botswana	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Jihoafrická rep.	N/A	N/A	0,55	0,02	0,06	0,10
Lesotho	0,16	0,38	0,47	0,21	0,20	0,06
Namibie	0,10	0,37	0,41	0,08	0,13	0,03
Svazijsko	0,18	0,20	0,29	0,11	0,10	0,01

JIŽNÍ AFRIKA	bohatství (kvintily)			náboženství		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Botswana	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Jihoafrická rep.	0,04	0,32	0,67	N/A	N/A	N/A
Lesotho	0,24	0,70	0,89	0,05	0,12	0,26
Namibie	0,14	0,43	0,72	0,06	0,09	0,05
Svazijsko	0,28	0,32	0,53	0,10	0,30	0,34

JIŽNÍ AFRIKA	region			etnicita		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Botswana	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Jihoafrická rep.	0,02	0,06	0,21	0,02	0,07	0,23
Lesotho	0,12	0,27	0,29	N/A	N/A	N/A
Namibie	0,15	0,32	0,43	N/A	N/A	N/A
Svazijsko	0,09	0,06	0,16	N/A	N/A	N/A

SEVERNÍ AFRIKA	město-venkov			muži-ženy		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Alžírsko	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Egypt	0,02	0,06	0,08	0,01	0,01	0,02
Libye	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Maroko	0,26	0,53	0,61	0,04	0,06	0,01
Súdán	0,08	0,25	0,35	0,08	0,10	0,14
Tunisko	0,04	0,15	0,29	0,01	0,06	0,12

SEVERNÍ AFRIKA	bohatství (kvintily)			náboženství		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Alžírsko	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Egypt	0,04	0,11	0,16	N/A	N/A	N/A
Libye	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Maroko	0,29	0,58	0,60	N/A	N/A	N/A
Súdán	0,15	0,50	0,76	N/A	N/A	N/A
Tunisko	0,07	0,25	0,39	N/A	N/A	N/A

SEVERNÍ AFRIKA	region			etnicita		
	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární	primární	nižší sekundární	vyšší sekundární
Alžírsko	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Egypt	0,02	0,06	0,09	N/A	N/A	N/A
Libye	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Maroko	0,22	0,38	0,61	N/A	N/A	N/A
Súdán	0,10	0,28	0,39	N/A	N/A	N/A
Tunisko	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

Zdroj: WIDE 2018, vlastní zpracování

Poznámky: N/A... data nejsou k dispozici